

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**PABLO AUGUSTO PANÊTTO DE MORAIS**

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE COMPETÊNCIA: UM ESTUDO ENTRE  
PROFISSIONAIS DA UNIDADE CENTRAL DE  
ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE  
ENSINO**

**VITÓRIA  
2016**

PABLO AUGUSTO PANETTO DE MORAIS

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS  
DE COMPETÊNCIA: UM ESTUDO ENTRE PROFISSIONAIS DA  
UNIDADE CENTRAL DE ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO  
FEDERAL DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, na linha de pesquisa Organizações e Trabalho. Orientadora: Profa. Dra. Priscilla de Oliveira Martins da Silva.

VITÓRIA  
2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



Programa de  
Pós- Graduação  
em Administração  
UFES  
Mestrado e Doutorado

**Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas**  
Programa de Pós - Graduação em  
Administração  
Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus  
Universitário - Goiabeiras  
CEP. 290075.910-ES-Brasil-Telefax (27)  
3335.7712  
E-Mail [ppgadm@gmail.com](mailto:ppgadm@gmail.com)  
[www.ppgadm.ufes.br](http://www.ppgadm.ufes.br)

**“O Processo de Formação das Representações Sociais de  
Competência: um Estudo entre Profissionais da Unidade de  
Administração de uma Instituição Federal de Ensino”**

**Pablo Augusto Panêto de Moraes**

*Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Administração da  
Universidade Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para obtenção do  
Grau de Mestre em Administração.*

**Aprovada em: 02/09/2016**

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Dr<sup>a</sup> Priscilla de Oliveira Martins da Silva**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Dr<sup>a</sup> Leticia Dias Fantinel**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Dr<sup>a</sup> Sabrina Mantuan dos Santos Coutinho**  
Universidade Federal Fluminense

À minha mãe, Elsa, que,  
independentemente das circunstâncias  
que a vida lhe impôs, sempre lutou pela  
educação de seus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por clarificar, principalmente, os momentos em que tudo parecia estar obscuro e possibilitar esta que, sem dúvida, representa a maior das minhas conquistas pessoais, perpassadas entre o abstrato e o concreto e entre o concreto e o abstrato.

Aos meus pais, Elsa e Augusto. Em especial, à minha mãe, pelas palavras que acalma(va)m, pelos abraços que conforta(v)am, pelo carinho que revigor(av)a as forças para eu seguir adiante.

Aos meus irmãos, Pierre (*in memoriam*) e Patrick. Tê-los ao meu lado, seja na dimensão espiritual e/ou física, fortalece(u)-me. Patrick, sempre tão amável, foi meu torcedor número um...

A Vanessa, que entrou em nossas vidas para fortalecer a torcida.

Aos demais familiares, pelo apoio.

Aos amigos e demais vínculos relacionais de uma vida toda. Aqui, permitam-me não evocar nomes, para que a memória e a emoção contagiante do momento não comprometam a admiração e a importância de cada um de vocês na minha vida. Obrigado pelas orações, torcida, incentivo, apoio, mensagens, palavras...

Aos colegas e amigos da turma do mestrado, que, para mim, fomos selecionados “a dedo” (de Deus) para compor uma turma tão especial, cada um com magnífica importância. As conversas entre um café e outro, os encontros corridos nos corredores, a convivência em sala de aula, congressos, almoços e demais encontros e desencontros da e na vida fortaleceram nossos laços, assim como as conversas e olhares paralelos, seja de apreensão, de dúvidas e “babados”, que também reforçaram nossos vínculos. Em especial, a uma pessoa que, aqui, também optarei por manter em anonimato, mas em meu coração está em um lugar de destaque, pois conseguiu ser força em tantos momentos de fragilidades, ajudando-me a acreditar que venceríamos em tantas situações, quando a (des)construção parecia ser um desmoronamento.

À minha orientadora, Priscilla (difícil não vincular ao “adjetivo” professora no mais sublime conceito), pela postura profissional admirável, pela paciência,

pelos ensinamentos e incentivos, mantendo todo um olhar de cuidado e compreensão ao longo deste percurso, tanto com o trabalho de pesquisa, como também com o pesquisador.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (PGADM-Ufes), bem como aos professores das bancas de qualificação e defesa, pelo intenso aprendizado, contribuições e reflexões constantes.

Ao “pessoal” da secretaria do PGADM-Ufes, pelo profissionalismo e cordialidade em nossas demandas acadêmicas e, às vezes, também pessoais.

À instituição Ômega, por possibilitar esta pesquisa, e a seus profissionais, que concordaram em participar das sessões de grupos focais.

À psicóloga que, de forma imensurável, auxiliou na mediação dos grupos focais e acabou se tornando amiga.

Aos colegas e amigos de trabalho, que, para além das paredes organizacionais, contribuíram com palavras de incentivo, sessões de ioga, patins, almoços, cafés, conversas e conselhos, lembrando sempre que “existe vida além do mestrado”.

A todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram no processo de elaboração deste trabalho, meu muito obrigado!

Trabalhar não é somente produzir; é,  
também, transformar a si mesmo...

Christophe Dejours

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender o processo de formação das representações sociais de competência para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com coleta dos dados por meio de grupo focal, sendo os participantes divididos em duas categorias de pertencimento: técnicos administrativos e gestores. Foram realizadas quatro sessões de grupo focal, no período de agosto a novembro de 2015, com um total de 21 profissionais, dimensionados com base em suas categorias de pertencimento. A primeira sessão foi realizada com três gestores; a segunda, a terceira e a quarta sessões envolveram, respectivamente, seis, cinco e sete profissionais técnicos administrativos. Os dados obtidos a partir das falas dos participantes foram transcritos e submetidos ao *software* Alceste, cuja finalidade é revelar a informação essencial de um texto, por meio dos elementos mais significativos que compõem um conjunto discursivo. Em seguida, procedeu-se à análise dos dados retornados pelo *software*, tendo-se como guia a Teoria das Representações Sociais e aspectos ligados à abordagem societal. A análise permitiu chegar às três dimensões consideradas elementos constituintes da representação social de competência para os sujeitos da estrutura de administração analisada: avaliação; contexto; competência como conjunto CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) e competência como inteligência prática. Desse modo, foi possível obter um aprofundamento em relação ao significado e ao processo de formação das representações sociais de competência, destacando-se as experiências dos indivíduos, a memória social e aspectos similares e diferenciados em relação ao pensamento social presentes no contexto da organização estudada.

**Palavras-chave:** Competência. Representações Sociais. Ancoragem. Administração Pública. Gerencialismo.



## ABSTRACT

The objective of this qualitative study is to understand the process of formation of social representations of competence for professionals working in the central unit of administration of a federal teaching institution. Data were obtained through focus group sessions in which participants were divided into two job categories: administrative technicians and managers. Four focus group sessions were held in the period of August to November 2015 with a total of 21 professionals classified according to their job category. The first session was conducted with three managers; the second, third and fourth sessions included six, five and seven professional administrative technicians, respectively. The data collected from participant discussion were transcribed and analyzed using the Alceste software, which serves to reveal the essential information of a text by means of the most significant elements that make up the discursive as a whole. Following software analysis, data were evaluated alongside the Framework of the Theory of Social Representations and aspects related to a societal approach. The analysis enabled researchers to acquire a better perspective of the three dimensions of the constituent elements of social representation of competence for the subjects within the management structure under assessment: evaluation, context, competence as delineated by the CHA guidelines (knowledge, skills and attitudes) and competence as practical intelligence. In this way it was possible to obtain a more profound understanding of the meaning and process of forming social representations of competence, highlighting the experiences of individuals, social memory as well as similarities and differences among social thought within the context of the organization under consideration.

**Keywords:** Competence. Social representations. Anchoring. Public management. Managerialism.

## **LISTA DE SIGLAS**

AFC - Análise Fatorial de Correspondência

Aneel - Agência Nacional de Energia Elétrica

Anpad - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

EO - Estudos Organizacionais

GF - grupo focal

IFE - instituição federal de ensino

RS - representações sociais

TRS - Teoria das Representações Sociais

UCE - Unidade de Contexto Elementar

UCI - Unidade de Contexto Inicial

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 – ESQUEMA DE FRAGMENTAÇÃO ANALÍTICA DO CONJUNTO DE TEXTOS.....	62
FIGURA 2 – SUJEITOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS DENOMINADOS FICTICIAMENTE.....	65
QUADRO 1 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “COMPETÊNCIA NO COTIDIANO” .....	71
QUADRO 2 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “COMPETÊNCIA E PESSOAS” .....	74
QUADRO 3 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “CONTEXTO”.....	76
QUADRO 4 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “AVALIAÇÃO” .....	79
FIGURA 3 – DENDROGRAMA DO <i>CORPUS</i> .....	81

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>23</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	23
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	24
3.1.1 A constituição das representações sociais.....	26
3.1.2 A Teoria das Representações Sociais e suas abordagens teóricas.....	29
3.1.3 O paradigma das três fases .....	33
3.2 COMPETÊNCIA .....	35
3.3 GERENCIALISMO NO CONTEXTO PÚBLICO.....	43
3.3.1 Gerencia(lismo) de competência no serviço público brasileiro.....	49
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>54</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	54
4.2 UNIDADE DE OBSERVAÇÃO .....	54
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	57
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	59
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>64</b>
5.1 AS CLASSES DE PALAVRAS .....	69
5.1.1 Classe 3: Competência no cotidiano .....	69
5.1.2 Classe 4: Competência e pessoas .....	72
5.1.3 Classe 2: Contexto .....	75
5.1.4 Classe 1: Avaliação .....	78
5.2 O DENDROGRAMA: AS CLASSES EM ÁRVORE DE PALAVRAS .....	81
<b>6 DISCUSSÃO .....</b>	<b>84</b>
6.1 COMPETÊNCIA E AVALIAÇÃO .....	85
6.2 COMPETÊNCIA E CONTEXTO.....	89
6.3 COMPETÊNCIA COMO CHA E COMPETÊNCIA COMO INTELIGÊNCIA PRÁTICA.....	94

6.4 A ANCORAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COMPETÊNCIA ...	100
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Face às diversas mudanças ocorridas nos meios de produção, novas configurações de trabalho surgiram, juntamente com a necessidade de um novo tipo de trabalhador. As organizações passaram, então, a buscar profissionais que tivessem um posicionamento além do mero exercício das atividades prescritas cotidianamente, com iniciativa e postura de assumir responsabilidades nas diversas circunstâncias do contexto de trabalho (AMARO; BIANCO, 2007).

Nesse cenário de transformações das formas de trabalho e reestruturação produtiva, surgiu o conceito de competência, com seus estudos seminais a partir de 1980, classificados, principalmente, em três correntes: inglesa, americana e francesa (CIVELLI, 1997; GODOY et al., 2009). Posteriormente, autores de outros países deram continuidade aos estudos sobre o tema, o que contribuiu para o surgimento de novas vertentes e concepções (FLEURY; FLEURY, 2001; KILIMNIK; SANT'ANNA, 2006; PAIVA; MELO, 2008; GODOY et al., 2009; CAPANO; STEFFEN, 2012; MARTINS-SILVA et al., 2014).

A corrente inglesa aborda a competência voltada para um nivelamento entre as exigências previstas para a ocupação de um cargo e as qualificações dos indivíduos para seu exercício. Nesse sentido, tal corrente acrescenta, ainda, discussões que envolvem os sistemas de ensino voltados à qualificação do indivíduo, bem como aspectos ligados à sua personalidade e motivação na obtenção das competências. Portanto, a corrente inglesa tem o olhar voltado para o ensino ofertado pelos sistemas educacionais com vistas a suprir as necessidades levantadas pelo mercado de trabalho (GODOY et al., 2009; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Na corrente americana, por sua vez, o conceito de competência tem como pano de fundo o desempenho de forma superior do indivíduo. Para essa corrente, os trabalhadores mais eficazes são aqueles que reúnem capacidades e características humanas para realizar determinada atividade. Dessa forma, por meio de padrões preestabelecidos pelas organizações para o desempenho dos cargos, buscam-se indivíduos que tenham comportamentos e habilidades devidamente alinhados às necessidades organizacionais, sendo essa perspectiva considerada uma nova

roupagem dos fundamentos tayloristas e fordistas (FLEURY; FLEURY, 2001; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Já a vertente francesa traz alguns aspectos ligados intrinsecamente aos indivíduos e sua formação educacional, bem como voltados à experiência profissional. Le Boterf (2003), no estudo da competência, apoia-se na tríade saber, saber-fazer e saber-ser. Nesse sentido, a competência está na ação do indivíduo. As variáveis relacionadas à aprendizagem são acrescentadas ao conceito, na medida em que o autor situa a competência num ponto convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. A competência passa, então, a ser um saber contextualizado, normalmente marcado pelas relações de trabalho, cultura organizacional, contingências e limitações que se impõem ao trabalhador. Sendo assim, observa-se que a competência está ligada à ação e, conseqüentemente, à mobilização de conhecimentos em diferentes situações (LE BOTERF, 2003).

Além das correntes nas quais inicialmente se situam os estudos sobre competência bem como das divergências ou convergências conceituais entre elas, observa-se que tal tema é debatido em variados campos disciplinares, como na Administração, Psicologia, Sociologia e Educação, favorecendo, desse modo, a polissemia conceitual e ideológica (MICHAUX, 2011; COLBARI; BIANCO; BORGIO, 2014), o que pode contribuir para novas discussões acerca do tema. O debate sobre a competência vem sendo realizado por diversos estudiosos. Todavia, não se estabeleceu um entendimento comum em relação ao seu conceito, tendo em vista aspectos contextuais identificados ao se discutir a temática nas organizações (FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005; ZAGO; RETOUR, 2013).

A competência apresenta relevância para a temática trabalho e nos estudos das organizações (EO) (BOYATZIS, 1982; FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; CASTRO; KILIMNIK; SANT'ANNA, 2008; MICHAUX, 2011; ZARIFIAN, 2011; COLBARI; BIANCO; BORGIO, 2014; MARTINS-SILVA et al., 2014). No Brasil, apesar de recente, a discussão sobre competência nas organizações é considerada crescente, sendo que, em sua maioria, o termo é abordado destacando-se a forma flexível e multifacetada, sendo incipientes pesquisas que abordem uma discussão contextual e interdisciplinar (ZAGO; RETOUR, 2013).

Nesse contexto, destaca-se a importância e a influência de estudos envolvendo a competência para os variados campos dos saberes e para os EO, ao se considerar as relações de trabalho envolvidas. Dessa forma, torna-se relevante discutir as mudanças que envolvem o mundo do trabalho e as práticas de gestão articuladas às subjetividades que permeiam o cotidiano das organizações. Assim, podem ser suscitadas reflexões que busquem compreender não a prática de gestão em si, mas como as subjetividades influenciam a dinâmica e o contexto sociais (BORGIO; BIANCO; COLBARI, 2013).

Em um levantamento bibliográfico realizado em periódicos brasileiros da área de Administração cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2006 e 2010, Zandonade e Bianco (2014) ratificaram possibilidades de estudos que abordem a noção de competência e demais aspectos relacionados ao trabalho e que permitam compreender a influência desses fenômenos nas organizações.

A limitação de estudos empíricos sobre competência em organizações públicas é constatada por Santos (2011). Além disso, a autora levanta uma lacuna em pesquisas que envolvam elementos contextuais e interpretativos, uma vez que o tema normalmente é investigado por meio da lente funcionalista e pragmática.

Destaca-se que os EO, historicamente, buscam por questões que visem a compreender o sistema social dominante na sociedade. Reed (2014) destaca que o universo dos Estudos Organizacionais envolve aspectos socioculturais e históricos, portanto, em permanente construção e formados por variados paradigmas. Sendo assim, tal campo pode ser analisado por diversas lentes e vertentes teóricas que auxiliam na explicação de variados fenômenos organizacionais.

Ao proporem um dimensionamento dos Estudos Organizacionais, Burrell e Morgan (2005) sugerem quatro lentes teóricas, sendo elas: a funcionalista, a interpretativa, a humanista radical e a estruturalista radical. Cada uma dessas lentes aborda variadas concepções, conteúdos, conceitos e questões de pesquisas. Contudo, ainda que considerados esses paradigmas, a maioria dos estudos no universo dos EO utilizam a lente racionalista, voltados, principalmente, para aspectos prescritivos, funcionais e



instrumentais, manipulação comportamental dos trabalhadores, almejando, sobretudo, ganhos de capital (REED, 2014).

Alinhados ao entendimento da predominância de pesquisas funcionalistas nos Estudos Organizacionais, Clegg e Hardy (2014) destacam que a perspectiva funcionalista enfatiza a coesão e o consenso nas organizações, em detrimento do conflito dos variados tipos de discursos. Os autores criticam a predominância desse paradigma nas pesquisas que envolvem o estudo das organizações, bem como seu caráter prescritivo, voltado para o cumprimento de metas organizacionais e decisões exclusivamente racionais.

Entre os outros paradigmas, destaca-se o interpretativista, que possibilita aos pesquisadores compreender aspectos subjetivos que permeiam as organizações e seus membros, inseridos em uma realidade social que se encontra em construção. Dessa forma, a construção da realidade social abrange a experiência dos indivíduos, aspectos simbólicos, pensamentos, crenças e comportamentos que influenciam e são influenciados pelas pessoas nas organizações (BURRELL; MORGAN, 2005).

Nesse sentido, ao considerar o paradigma interpretativo, a Teoria das Representações Sociais (TRS) caminha na mesma direção, tendo em vista que busca compreender a construção da realidade de um conjunto social, por meio do pensamento social, ao considerar os aspectos simbólicos e interpretativos relacionados às subjetividades que perpassam os conceitos, valores, normas, sentidos, ideologias e o senso comum (JODELET, 2001). Sendo assim, este estudo utilizou a TRS como lente teórica para compreender o entendimento de competência e aspectos correspondentes no cotidiano organizacional.

Na TRS, a formação do pensamento social de um grupo pode ser compreendida por meio da objetivação e da ancoragem. A objetivação tem por finalidade tornar físico um elemento abstrato. Assim, vinculada a concepções iniciais contidas na memória, o elemento abstrato se materializa em uma imagem. Já a ancoragem, ao envolver elementos afetivos, simbólicos, históricos e culturais, realiza o enraizamento de uma representação social (MOSCOVICI, 2015).

A ancoragem familiariza e classifica um fenômeno por meio de elementos preexistentes na memória. Tais elementos, antes desconhecidos, mas que envolvem

a dimensão afetiva, simbólica, histórica e cultural do grupo, engendram-se no pensamento social, que os torna conhecidos. Essa integração se realiza de forma cognitiva, ou seja, por meio do pensamento, compreendendo, assim, o processo de ancoragem de uma representação social (MOSCOVICI, 2015).

Nesse sentido, a partir da interação entre as pessoas, as representações sociais (RS), são constituídas por meio dos processos de objetivação e ancoragem e ao longo do tempo são criadas e modificadas, dependendo do contexto em análise. Nas organizações, tendo em vista que compõem uma dinâmica social, em que cada pessoa tem suas experiências e história de vida, observa-se um campo profícuo para a constituição de RS.

É importante observar que o estudo em organizações públicas difere dos realizados em outros tipos de organização, pois, além de possuírem características presentes nestas, são acrescidas de algumas particularidades, como o “[...] apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder [...]” (PIRES; MACEDO, 2006, p. 96). Esses aspectos podem ser fundamentais para o processo de formação das representações sociais de competência, pois existem valores, crenças, relações afetivas, bem como políticas de pessoal envolvidas e que influenciam no pensamento social de um grupo.

Para a realização do estudo aqui relatado, foi escolhida uma organização considerada pública, porém, com particularidades em relação ao seu campo de inserção, que é o educacional. Ademais, sua atuação compreende grande parte territorial da unidade federativa em que está situada. Isso pode indicar formas diferenciadas no pensar, ao envolver particularidades regionais e culturais, que, conseqüentemente, influenciam também o cotidiano organizacional e suas práticas de gestão.

A dicotomia entre organizações públicas e privadas está presente na evolução da sociedade, sendo o modelo burocrático descrito por Max Weber<sup>1</sup> uma característica comum em instituições públicas (BORBA, 2012). Adotado na perspectiva gerencialista, o modelo burocrático tem como um de seus pressupostos a defesa da eficiência administrativa estatal. No entanto, algumas críticas são apresentadas ao

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que Max Weber é um dos autores que estudaram a burocracia. Em termos práticos, ela é aplicada historicamente na sociedade desde o modo de produção asiático (TRAGTENBERG, 1974).

gerencialismo, caracterizado como movimento de “reinvenção do governo”, em que é propagada a “cultura do *management*” e “modismos gerenciais” (PAULA, 2005a, p. 53). Essas críticas advogam que o uso de ferramentas gerenciais de empresas nem sempre pode ser eficiente para o serviço público, já que, neste contexto, é preciso compreender, também, a esfera sociopolítica, não considerada quando se trata de ferramentas gerenciais (PAULA, 2005a).

No serviço público, observa-se a competência sendo abordada como uma tecnologia de gestão, uma ferramenta, inserida no modelo gerencial denominado gestão por competências. Nessa ferramenta de gestão, um aspecto defendido por alguns autores é o alinhamento entre as competências organizacionais e individuais. Nesse sentido, busca-se a integração entre os objetivos individuais e os objetivos organizacionais estratégicos (DUTRA, 2010). Esse pensamento de integração entre objetivos é defendido também por Fleury e Fleury (2001). Assim, esses autores destacam a importância da mobilização e transferência de conhecimentos no agir em competência, de modo que as competências incorporem resultados favoráveis para a organização e para os trabalhadores. Dessa forma, as práticas e políticas em gestão de pessoas devem atender não somente às expectativas da organização, mas, também, considerar os anseios individuais dos envolvidos (FLEURY; FLEURY, 2001).

Além do alinhamento entre os objetivos individuais das pessoas envolvidas em conjunto com os objetivos da organização, é importante considerar outros elementos. Nesse sentido, ao tratar da abordagem da competência em sua forma aplicada, isto é, por meio da gestão de competências, é preciso considerar também elementos que compreendem os aspectos culturais e contextuais envolvidos (MELLO et al., 2013).

A partir desses elementos envolvidos na concepção gerencialista, a presente pesquisa foi realizada em uma organização pública caracterizada como uma Instituição Federal de Ensino (IFE) localizada na região Sudeste do Brasil, daqui em diante referenciada como instituição Ômega. Essa instituição é considerada uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, portanto, submetida ao modelo de competência proposto pelo governo federal. Sendo assim, está em processo de implementação a prática gerencial denominada gestão por competência.

No ano de realização deste estudo, a instituição contava com mais de 20 *campi*, localizados em diversas cidades da respectiva unidade federativa, sendo um deles na capital do Estado, possuindo também uma unidade central de administração, conhecida como reitoria. O quadro de pessoal da instituição é composto por aproximadamente 2.655 servidores, que ocupam a carreira de docentes ou de técnicos administrativos em educação (BRASIL, 2015). A instituição pesquisada é uma referência educacional no Estado em que se encontra localizada. Em relação ao dimensionamento de alunos, ao final do exercício de 2013, o total de matrículas perfazia 18.374, de acordo com informações contidas no relatório de gestão do referido ano publicado pela instituição<sup>2</sup>.

Para além do dimensionamento de matrículas, a instituição é de relevância na formação do indivíduo, pois, mesmo sendo uma escola de característica predominantemente tecnicista, busca uma formação crítica do estudante, na qual o pensamento deve anteceder a execução. Assim, a instituição, visando ao desenvolvimento local, contribui para além das fronteiras da educação no Estado em que se situa, abarcando aspectos não somente econômicos, mas, sobretudo, social, ofertando cursos que provêm de demandas regionais, com vistas a suprir os arranjos produtivos locais, alinhados aos aspectos socioculturais nas regiões de abrangência, conforme expõe o relatório de gestão de 2013 publicado pela instituição Ômega.

Ao considerar aspectos culturais presentes nas organizações, os quais perpassam todos os indivíduos que nelas convivem e interagem, a implantação de uma prática gerencial que envolve a gestão por competências precede a compreensão dos aspectos socioculturais que permeiam as relações presentes no contexto organizacional (ZAGO; RETOUR, 2013).

A cultura, a partir de mecanismos particulares que transformam as representações, estimula os indivíduos a construir suas realidades a partir de suas convicções significantes. No processo de tornar familiar algo que ainda é estranho, encontram-

---

<sup>2</sup> A Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde preconiza a garantia de anonimato aos participantes de pesquisas científicas. Assim, seguindo essa determinação, não será informada neste trabalho a referência a esse relatório na forma orientada pela NBR 6023:2002, já que, nesse caso, a entrada no sistema de autoria-data deveria ser feita pelo nome da instituição, o que desobedeceria à legislação mencionada.

se elementos culturais e práticas sociais disseminadas e em constante movimento (MOSCOVICI, 2015).

Geertz (2008) enfatiza a temática do senso comum como um sistema cultural, alicerçado em uma única teoria, que seria a teoria da vida, na qual os fenômenos são mais acolhidos do que indagados ou questionados. O mundo é representado pelo senso comum como algo conhecido, bastando aos indivíduos dispor de consciência prática e lógica para terem livre acesso ao espaço do senso comum (CAVEDON; FACHIN, 2002).

As representações sociais são um caminho para possibilitar o descortinamento do simbólico, auxiliando na descoberta dos significados construídos e partilhados por um grupo, nos quais, conforme Cavedon (2003), estão mergulhados as crenças e valores comuns aos membros das organizações. Os mitos e ritos, por exemplo, podem orientar a compreensão dos significados de determinado aspecto de um grupo, por meio da dialética indivíduo *versus* sociedade.

A TRS contribui com elementos que possibilitam conceber como o pensamento é organizado e disseminado pela sociedade. Nesse contexto, tal teoria pode ser utilizada como lente para analisar como conhecimentos do senso comum foram construídos e estão organizados pelos indivíduos e/ou grupos (JODELET, 2001; CAVEDON, 2003; MOSCOVICI, 2015).

Com contribuições interdisciplinares que envolvem áreas de conhecimento como Sociologia, Psicologia Social e Antropologia, a Teoria das Representações Sociais pode colaborar com a investigação de determinados conceitos para alguns grupos (CAVEDON, 2003). Nessa perspectiva, mostra-se apropriada para análises interpretativistas no campo da Administração, da Teoria Organizacional e da Psicologia Social, sendo, portanto, um caminho possível para a articulação desses saberes (CAVEDON; FACHIN, 2002; FIGUEIREDO; CAVEDON; LEITE-DA-SILVA, 2013; CAVEDON, 2014; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Na perspectiva de formação do pensamento, em que senso comum e saberes estão envolvidos, com o objetivo de compreender o significado de competência para

servidores técnicos administrativos e gestores<sup>3</sup> da IFE mencionada, passa-se a questionar como este tema é representado socialmente para esses grupos. Assim, propõe-se a seguinte problemática de pesquisa: **como ocorre o processo de formação das representações sociais de competências para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino?**

Assim, com esta pesquisa, pretende-se contribuir para a compreensão da formação do pensamento social sobre um objeto – a competência – que está em processo de construção para os sujeitos que compõem a instituição Ômega, isto é, existe algo não familiar sendo compreendido pelos grupos da organização, portanto, tornando-se familiar.

Ao se abordar a competência na instituição lócus desta pesquisa, constata-se que, além de estar ocorrendo a assimilação desse conceito, os indivíduos estão inseridos em um processo de gestão por competência que está sendo implementado e que leva a mudanças na organização. Nesse contexto, há a presença de valores, crenças, sentimentos, aspectos culturais e simbólicos envolvidos. Assim, a partir da compreensão do processo de formação das representações sociais de competência para os grupos, será possível entender como eles veem a competência nesse contexto dinâmico.

A relevância do estudo sobre competência a partir da Teoria das Representações Sociais na IFE que constitui o lócus desta pesquisa ancora-se em como diferentes aspectos que envolvem o senso comum, que está alinhado a sentimentos, valores, normas e pensamentos dos sujeitos em seus grupos de pertença, podem auxiliar na compreensão das relações subjetivas que são construídas na organização.

Assim, o presente estudo mostra-se pertinente, pois se aproxima da lente interpretativista, considerada pouco explorada nos estudos organizacionais. Além disso, ao utilizar o quadro teórico das representações, mais característico na Psicologia Social, esta pesquisa, situada no campo dos Estudos Organizacionais,

---

<sup>3</sup> Todos os participantes são considerados servidores públicos. Contudo, para fins de descrição nesta pesquisa, eles foram agrupados nas categorias de profissionais técnicos administrativos e gestores, estritamente com a finalidade de representar classes distintas em relação ao objetivo da pesquisa.

amplia a construção do conhecimento por meio da articulação de variados campos do saber.

Destarte, não foram encontrados na literatura nacional estudos que utilizassem o objeto competência articulado à TRS com profissionais de uma estrutura de administração de uma organização pública. Em relação ao uso de tal teoria em pesquisas no Brasil, a abordagem societal, que, por sua vez, compreende o processo de constituição das representações sociais e que auxilia na articulação e no processo de compreender a formação do pensamento social em vários níveis de análise, ainda é considerada incipiente (ALMEIDA, 2009; TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014). Nesse sentido, não foram identificados estudos que utilizassem tal abordagem no campo da Administração no País.

Quanto à organização do presente trabalho, além da Introdução, esta dissertação possui outros seis capítulos. No segundo capítulo, são apresentados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida, no terceiro capítulo, são apresentadas as demarcações teóricas, que contemplam explanações a respeito da Teoria das Representações Sociais, competência e gerencialismo. A proposta metodológica e a caracterização do lócus da pesquisa são apresentadas no quarto capítulo. Os dados obtidos no campo são apresentados no quinto capítulo, sendo o sexto capítulo dedicado a discuti-los. Por fim, são tecidas algumas considerações, sendo retomados os objetivos, apontadas as contribuições e limitações da presente pesquisa, bem como sugestões de estudos futuros.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Este estudo tem como objetivo compreender o processo de formação das representações sociais de competência para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Para se alcançar o objetivo geral, buscou-se cumprir os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as representações sociais sobre competência para profissionais técnicos administrativos e gestores;
- b) verificar possíveis relações e diferenças nas representações sociais de competência para os profissionais técnicos administrativos e gestores, a partir de seus grupos de pertença;
- c) analisar o processo de ancoragem das representações sociais sobre competência para profissionais técnicos administrativos e gestores.



### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste estudo relaciona-se com a formação das representações sociais de um objeto social – a competência – para profissionais inseridos em uma organização vinculada à administração pública. Assim, este capítulo visa a discorrer sobre elementos teóricos por meio das seguintes vertentes: representações sociais, competência e gerencialismo.

#### 3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os conceitos basilares da Teoria das Representações Sociais (TRS) são oriundos da obra seminal do psicólogo Serge Moscovici denominada *La psychanalyse, son image e son public*, desenvolvida na França, em 1961. A obra propõe introduzir a psicologia social do conhecimento, pois, de acordo com o autor, as representações sociais (RS) são elaboradas tendo como base um conjunto de ações comungadas por determinado grupo, traduzindo, dessa forma, suas crenças, valores e sentimentos em relação aos objetos do mundo social (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014; MOSCOVICI, 2015).

Nessa obra, o autor discorre sobre como o indivíduo constrói a realidade e como o conhecimento científico pode evoluir a partir do senso comum, enfatizando sua importância para o conhecimento sobre a formação dos comportamentos sociais, bem como a influência de aspectos simbólicos na construção social da realidade.

Com essa teoria, Moscovici (1961) estreia uma nova dinâmica na Psicologia Social, conquistando propriedade suficiente para que ela seja considerada um importante referencial nesse campo (ALMEIDA, 2009; SOUZA; SERAFIM; DIAS, 2010). Tal obra deu origem à Teoria das Representações Sociais, que tomou forma com as contribuições de outros autores, sendo eles: Denise Jodelet, Claude Flament, Jean Claude Abric, Willem Doise, Robert Farr, entre outros (ALMEIDA, 2009).

A TRS trata das relações entre indivíduo e/ou grupo, valorizando as concepções e ideias apreendidas no mundo real, por meio do compartilhamento social do conhecimento do senso comum. A construção social da realidade e do

conhecimento é uma obra do indivíduo, porém, não descontextualizada de sua inserção social (MOSCOVICI, 2015).

O conceito de RS engloba a construção dos saberes sociais, principalmente aqueles saberes desenvolvidos no dia a dia e que fazem parte do mundo vivido pelos indivíduos. As experiências do senso comum e as experiências organizacionais se associam e influenciam o posicionamento dos indivíduos e grupos nas relações que acontecem nas organizações (FIGUEIREDO; CAVEDON; LEITE-DA-SILVA, 2013).

As RS são fruto da interação de indivíduos, que, simultaneamente, constroem, reconstróem, produzem e reproduzem uma história individual, bem como uma história social. Ao identificar as representações sociais construídas, é possível compreender o comportamento social presente no grupo e como elas influenciam a motivação dos indivíduos (JODELET, 2001).

As interações são permeadas o tempo todo por representações sociais, criadas e compartilhadas socialmente, que ganham vida própria, circulam, significam e ressignificam, ressurgindo constantemente (MOSCOVICI, 2015). Assim, entende-se a dinâmica na qual o indivíduo é produzido e produz a sociedade em um contexto tal, que sua atuação influencia essa dinâmica e também é influenciada por ela (CAVEDON, 2003).

O contexto em que estão inseridos os sujeitos de uma pesquisa pode indicar heterogeneidades e singularidades a serem consideradas em estudos envolvendo RS. Nesse sentido, o contexto da dinâmica social em uma pesquisa no campo das representações sociais é relevante, pois caracteriza importantes aspectos a elas relacionados (JUSTO; CAMARGO, ALVES, 2014).

As RS, além de buscar a explicação de significados e sentidos, demarcam, ainda, o nível de pertença dos sujeitos aos grupos sociais. Nesse sentido, é enriquecedor buscar compreendê-las considerando o contexto sócio-histórico-cultural dos grupos. Para tal, Jodelet (2001) orienta considerar a articulação dos elementos afetivos, do contexto sócio-histórico-cultural, da dimensão cognitiva e da vivência social dos sujeitos. Assim, busca-se interpretar o contexto a partir do entendimento dos aspectos simbólicos que constroem a organização e da compreensão das relações simbólicas entre os sujeitos nela inseridos (JODELET, 2001).

Para cada circunstância ou contexto, existe uma forma de comportamento, que se adequa a cada relação, de conflito ou convergência. Sendo assim, o conteúdo, a história e o sistema social dimensionam papéis e classes sociais em que as representações circulam, explicando acontecimentos e objetos acessíveis (MOSCOVICI, 2015).

A construção dos significados dados ao contexto social e dos elementos que o constituem envolve, simultaneamente, afetos, categorias sociais de pertença dos sujeitos, suas experiências vividas, ou seja, tem como base, principalmente, a dimensão sócio-histórica em que estão inseridos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, a partir de tais elementos, os sujeitos tornam inteligíveis as realidades física e social, vivenciando trocas e afiliando-se a grupos de pertença (MOSCOVICI, 2015).

A representação social é originada a partir do contexto social, ou seja, por meio da compreensão de um grupo para com o outro, onde a posição social de um membro de um grupo afetará diretamente sua compreensão da realidade. Sendo assim, a TRS focaliza o sujeito, que, em sua vinculação com o universo, é tanto construtor do mundo quanto de si mesmo, o que decorre das dinâmicas sociais existentes nos grupos, em que indivíduo e grupo se afetam e são afetados mutuamente (DOISE, 1982; MENDONÇA; LIMA, 2014).

### **3.1.1 A constituição das representações sociais**

A Teoria das Representações Sociais dispõe de um arcabouço conceitual consubstanciado, sendo que este estudo adotou sobremaneira dois de seus conceitos basilares, que tratam dos processos formadores das representações sociais: objetivação e ancoragem. Esses mecanismos são considerados processos maiores, complementares e geradores das RS, em que o social transforma o conhecimento em representação e a representação transforma o social (MOSCOVICI, 2015).

A objetivação materializa, torna concreta a realidade, isto é, torna físico um fenômeno ou conceito abstratos, colocando-os em um plano material, transformando o elemento inicialmente abstrato, complexo ou novo em um elemento concreto, um

conceito ou imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que são familiares (MOSCOVICI, 2015).

Por sua vez, a ancoragem, por meio da classificação e categorização, traz determinado fenômeno ou conceito para um plano considerado familiar na representação social. Possibilita, portanto, o enraizamento da RS, estabelecendo as categorias socialmente e realizando a integração cognitiva de um objeto representado a um sistema familiar ou preexistente. Sendo assim, os aspectos desconhecidos e simbólicos de um elemento passam a fazer parte de uma dimensão conhecida e com sentido para os sujeitos (MOSCOVICI, 2015).

A ancoragem transforma algo estranho em familiar, classificando e denominando os objetos. Em outras palavras, corresponde à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais, de modo que sejam facilmente disponíveis ao indivíduo em sua memória, facilitando a interpretação e formação de opiniões. Esse processo remete ao entendimento de que um novo objeto é ancorado quando passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes (MOSCOVICI, 2015).

Ao refletir sobre determinado objeto, o sujeito utiliza como base a sua realidade. Dessa forma, toma como referência suas experiências e esquemas de pensamentos anteriormente estabelecidos, similar a um processo de categorização. Ancorar é, pois, classificar e denominar algo (JODELET, 2001). Denominando determinado objeto, o indivíduo torna-se capaz de imaginá-lo e representá-lo. Assim, é possível identificar as motivações que levam indivíduos de determinados grupos a possuir uma determinada representação social de um objeto (CAVEDON, 2003). A categorização corresponde a rotular algo ou alguém de acordo com pressupostos contidos na memória, vinculados a determinadas regras ou comportamentos socialmente permitidos a uma determinada classe, sejam eles padrões concordantes ou discordantes preestabelecidos para o grupo (MOSCOVICI, 2015).

Objetivação e ancoragem possuem vinculação estreita com a memória. A ancoragem a ela vincula-se no sentido de classificação e rotulação de objetos, acontecimentos e coisas, em um estado em que a memória está se deslocando em movimento interno ao indivíduo. Já a objetivação estaria em um movimento

contrário, isto é, extrinsecamente, de onde advêm os conceitos e imagens a serem representados no mundo exterior. Dessa forma, a realidade é criada pela objetivação e seu significado é compreendido pela ancoragem (MOSCOVICI, 2015).

Nos anos de 1990, por exemplo, a Aids (*Acquired Immunodeficiency Syndrome* ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) foi divulgada pela imprensa como uma doença cuja incidência ocorria predominantemente na população homossexual. Naquela época, essa informação nos meios de comunicação de massa fez com que a doença, considerada nova até então, fosse compreendida pela população de forma similar à peste bubônica.

Nesse sentido, a Aids foi referenciada pela população com base em uma concepção preexistente, por meio do repertório de sentidos e saberes relacionados à saúde pública mundial e vivenciados a partir de uma epidemia anteriormente ocorrida. Dessa forma, proliferou-se entre as pessoas não contaminadas o desejo de se distanciarem do portador do vírus da Aids (HIV), enfatizando a ideia da necessidade de isolamento das pessoas por ele contaminadas, semelhantemente à clausura das vítimas da praga bubônica na Europa (JOFFE, 2008).

Além disso, Joffe (2008) relata que, para vários sujeitos, a explicação da Aids se relacionava à teoria da conspiração, pois, conforme discurso proferido por homossexuais e africanos, a doença consistia em uma patologia criada em laboratório com a finalidade de erradicar determinados grupos considerados marginalizados pela sociedade (JOFFE, 2008). Esse estudo contribuiu para a reflexão dos sentidos de verdade, eficácia simbólica e processo de formação das representações sociais sobre a Aids para os grupos pesquisados.

Em outro estudo envolvendo a ancoragem e a objetivação com grupos considerados marginalizados, Arruda (2014) traz contribuições importantes em relação aos processos de formação das RS. Sua pesquisa, realizada na região periférica do Estado do Rio de Janeiro, abordando o universo do *funk*, revela que esse movimento era considerado clandestino, em virtude de, à época, sua veiculação ser proibida na mídia oficial, sendo, contudo, muito presente em bailes de comunidades cariocas (ARRUDA, 2014).

De acordo com a autora, a juventude favelada, pobre, periférica, que, frequentemente, é associada à figura de vagabundos e infratores, com a disseminação do *funk*, passou a vestir-se de outra roupagem: os “funkeiros”. Dessa forma, por intermédio do papel representado pelo funkeiro, o *funk*, um estilo musical de gueto e uma arma de luta simbólica, passou a ancorar-se em uma representação hegemônica da sociedade, que estigmatizava a cor da pele, a pobreza e a marginalidade (ARRUDA, 2014).

Nesse caso, o funkeiro foi objetivado na personificação do bandido, do malandro, dos infratores da lei. Sendo assim, em reportagens policiais veiculadas pela mídia de massa, o *funk*, na maioria das vezes, aparece associado à transgressão. Por outro lado, a autora relata que muitos dos entrevistados declaravam-se não simpatizantes ao estilo musical. Contudo, a experiência em campo realizada por seu grupo de pesquisa permitiu encontrar essas mesmas pessoas nos bailes de funk das comunidades (ARRUDA, 2014).

Assim, para a autora, o estudo do processo de formação das RS é mais abrangente do que o mero conteúdo semântico de uma representação, compreendendo conteúdos que delineiam as relações simbólicas entre os atores sociais. Dessa forma, a ancoragem supera os elementos cognitivos e semióticos e propicia uma nova lente para a compreensão do mundo, remodelando os comportamentos, valores e sentidos de uma sociedade (ARRUDA, 2014).

### **3.1.2 A Teoria das Representações Sociais e suas abordagens teóricas**

A TRS é dimensionada basicamente em três abordagens: processual, estrutural e societal. Destaca-se que não se trata de abordagens conflituosas entre si, já que se originam de uma mesma fonte. Assim, com suas contribuições peculiares, no estudo das RS, elas referem-se a formas distintas de construção da realidade social (ALMEIDA, 2009; MENDONÇA; LIMA, 2014).

A abordagem processual tem Denise Jodelet como seu principal expoente. A abordagem processual ou culturalista de Jodelet tem como base os meios de formação e circulação das representações sociais. Assim, baseia-se nos discursos geradores das RS, bem como no comportamento e nas práticas sociais dos atores,

ênfatizando aspectos culturais e sociais na sua elaboração (ALMEIDA, 2009; MENDONÇA; LIMA, 2014).

A abordagem estrutural das RS tem como autor mais influente Jean-Claude Abric, da Escola de Midi. Essa abordagem destaca a organização interna das representações sociais e contribui para compreender e explicar como elas se transformam. É conhecida também como Teoria do Núcleo Central. Para essa abordagem, as representações sociais são compostas por um núcleo central e por um sistema periférico. O núcleo central define o significado e apresenta os elementos centrais das RS, sendo fortemente resistente a mudanças. Já no sistema periférico, que tem menos estabilidade, é possível identificar as diferenças individuais (ALMEIDA, 2009; MENDONÇA; LIMA, 2014).

Considerando as três abordagens contidas na grande Teoria das Representações Sociais, o foco deste trabalho será voltado às contribuições da abordagem societal, que é conhecida também como Escola de Genebra e tem Willem Doise como referência principal. A abordagem societal procura associar o individual ao coletivo, buscando explicar como as dinâmicas sociais influenciam o indivíduo na coletividade, sendo tais dinâmicas interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais (MENDONÇA; LIMA, 2014; TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014).

Na abordagem societal, as RS de um objeto se expressam ou se recolocam em um processo de reconstrução simbólica, sendo possível, dessa forma, compreender a construção e manifestação do pensamento social do grupo por meio da articulação de quatro processos de análise: processos intraindividuais, interindividuais ou situacionais, intergrupais ou posicionais e societal ou ideológico (ALMEIDA, 2009; DOISE, 2010; TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014).

A esfera de processos intraindividuais parte da análise de como os indivíduos articulam suas experiências com o mundo externo. Dessa forma, em virtude de serem localizadas nos processos individuais, as explicações relatadas nesse primeiro nível não abordam explicações sociais. Essa esfera volta-se para estudos de atividades sociocognitivas individuais e processos de categorização da percepção do indivíduo (DOISE, 2010).

Na esfera interindividual ou situacional, investigam-se nos sistemas interacionistas as elucidações das dinâmicas sociais. Nessa esfera, a interação dos indivíduos é um elemento característico, contribuindo, assim, para seus princípios explicativos. Tal esfera considera que as atividades sociocognitivas podem ser investigadas por alinhamentos interindividuais, como também por pontos de vista discordantes (DOISE, 2010).

A terceira esfera, posicional ou intergrupala, analisa as modificações de posicionamento social face aos diferentes grupos dos quais os indivíduos fazem parte. Sendo assim, as diferentes posições dos atores nas relações sociais são levadas em consideração nesse nível de análise, que, portanto, aborda elementos sociocognitivos que estão relacionados ao ambiente e posições ocupadas nos diferentes grupos sociais (DOISE, 2010).

Por fim, na quarta esfera, a societal ou ideológica, estão presentes as crenças, representações e normatizações sociais que orientam e dão sentido aos comportamentos dos indivíduos a partir de normas mais abrangentes, remetendo, assim, a questões culturais e ideológicas. Nela, são consideradas as crenças sociais, normas e realidades culturais e ideológicas de uma sociedade ou de seus grupos específicos (DOISE, 2010).

Ao se considerar os quatro níveis de análise, convém ressaltar que a finalidade não é apenas classificá-los. Sua distinção possibilita a articulação entre eles e oportuniza ao pesquisador mais do que a descrição de um nível em específico, permitindo compreender a influência mútua dos elementos neles presentes (DOISE, 2010). Assim, as inserções sociais, as experiências vivenciadas, a memória, os valores, as crenças, as relações entre grupos interferem na tomada de posição dos atores sociais, bem como no processo de formação das representações sociais.

No campo da Psicologia Social, especificamente, algumas pesquisas empíricas que utilizaram esse referencial teórico podem ser observadas. Por exemplo, a que foi realizada por Bernardes, Keogh e Lima (2008) abordou a temática gênero e dor a partir de trabalhos publicados por outros autores, buscando compreender de forma mais aprofundada os elementos psicossociais que envolvem a experiência de dor



em homens e mulheres. Para tal, a abordagem de Doise foi utilizada e possibilitou a articulação do tema por meio das quatro esferas de análise.

Assim, a partir de entendimentos individuais dos sujeitos, de elementos contextuais, das relações sociais e das ideologias, crenças e valores, os pesquisadores identificaram as representações sociais de gênero e dor por meio da abordagem societal e dimensionaram as representações sociais originárias em cada um dos quatro níveis de análise (BERNARDES; KEOGH; LIMA 2008).

Outra pesquisa que utilizou essa abordagem foi a de Torres (2015), que investigou como a representação social de conjugalidade influencia a vida conjugal de recém-casados. Para isso, a autora entrevistou casais recém-casados, abordando também os quatro níveis de análises mencionados. Os achados indicam que o nível ideológico organiza a forma como os outros níveis são construídos. Segundo a pesquisa, foram observados dois metassistemas (DOISE, 2014) na construção e desconstrução das representações sociais: os padrões tradicionais (que apresentam a dinâmica conjugal pautada pelos padrões tradicionais de gênero) e os padrões emergentes (que apresentam a dinâmica conjugal pautada por outra lógica, em que não há padrões preestabelecidos em relação ao gênero).

Souza, Serafim e Dias (2010) também utilizaram os processos de análise da construção do pensamento social proposto pela abordagem societal em sua pesquisa. Nesse caso, os autores articularam os processos intraindividuais, interindividuais e situacionais, sob a forma de sistemas de crenças, valores, símbolos e histórias que dão sentido ao papel exercido por gestores em organizações não governamentais. Os resultados direcionaram para uma multiplicidade de papéis desempenhados pelos gestores e que tem ligação com a formação profissional e a realidade social. Dessa forma, os pesquisadores destacam que os papéis assumidos pelos gestores circulam entre ações assistenciais e políticas e são intermediados pela história de vida e pela natureza das organizações da qual eles fazem parte.

As representações sociais circulam nos grupos em um processo dinâmico de reconstrução simbólica de um objeto social. A abordagem societal apresenta relevância ao possibilitar a ancoragem de um objeto social a um grupo e interligar as

dimensões individual e coletiva por meio das esferas de análises. Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a observar as esferas intergrupais e societal, tendo em vista que as posições e comportamentos diferenciados dos indivíduos na realidade social influenciam a formação das RS, conforme argumenta Doise (2002).

Ao se adotar os níveis de análise intergrupar e societal, presume-se que a filiação dos indivíduos a grupos de pertencas – ou seja, gestores e técnicos administrativos, nesta pesquisa, tomados como categorias – afeta diretamente o processo de constituição de uma representação social. Por fim, a adoção da esfera societal também ocorreu, pois se acredita que ela compreende como os demais níveis de análise são organizados (DOISE, 2010).

### **3.1.3 O paradigma das três fases**

A partir dos quatro níveis de análise da abordagem societal, Doise (2010) indica diferentes modalidades de ancoragem, no que ficou denominado paradigma das três fases, sendo elas as ancoragens psicológica, sociológica e psicossociológica. Destaca-se que a ancoragem psicológica é voltada para valores, crenças e entendimentos individuais no campo em representação, que organizam as relações simbólicas com o outro. A ancoragem sociológica, por sua vez, remete ao campo social dos membros de um grupo, relacionando-se a experiências, crenças e opiniões compartilhadas e estabelecendo como as relações simbólicas entre os grupos influenciam na apropriação de um objeto. Por fim, a ancoragem psicossociológica volta-se para compreender como os aspectos simbólicos e posicionamentos dos indivíduos influenciam as relações sociais em um determinado campo.

O estudo de Bonomo et al. (2013) abordou os princípios que organizam as tomadas de posição de membros de um grupo rural frente às representações de rural e cidade, cuja análise foi realizada a partir dos processos de ancoragem psicológica, social e psicossocial. O estudo apontou as expectativas de migração, preconceitos e valores que envolvem o meio rural para os sujeitos, assim como as diferenças na elaboração de representações sociais do campo e da área urbana.

Para a análise, os autores partiram de seis categorias: descrição espacial do ambiente físico; problemas identificados em cada território; modos de vida; recursos e serviços relacionados à infraestrutura do local; componentes avaliativos relacionados aos territórios e expectativas dos contextos. A partir daí, foram apresentadas as RS sobre rural e cidade, formadas a partir das abordagens psicológica e social, articuladas à abordagem psicossocial (BONOMO et al., 2013).

De acordo com o estudo, quanto menos contato o sujeito da zona rural tem com a zona urbana, mais simplificada e figurativa é a representação social desses objetos (rural e urbano). Por outro lado, ao realizar comparações entre as zonas urbana e rural, mais elaboradas, no sentido avaliativo e afetivo, são as representações sociais dos objetos. Por meio dos aspectos considerados pelos sujeitos como negativos ou positivos em relação ao campo e à cidade, identificados em cada uma das três dimensões do paradigma das três fases, o estudo enfatizou a importância do conflito existente para a construção e enraizamento da identidade social do grupo (BONOMO et al., 2013).

A abordagem societal ressalta questões sociológicas, considerando a presença do indivíduo nos grupos como fator preponderante na variação das RS, por meio da ligação entre a individualidade e a coletividade. Assim, a formação das representações sociais não ocorre somente por meio dos mecanismos cognitivos individuais, mas leva em consideração, principalmente, as características dos grupos (DOISE, 2010).

Tal abordagem tem como propósito integrar respostas em que circulam aspectos do individual ao coletivo e que compreendem, portanto, a perspectiva societal. Assim, elementos como valores, crenças, interação entre os indivíduos e posição, por exemplo, compõem a perspectiva societal. A partir dessa perspectiva, a abordagem societal propõe que: a) os indivíduos de uma determinada população comungam de crenças; b) os indivíduos e grupos se diferenciam entre si mesmos em relação aos objetos de representação; c) os posicionamentos dos indivíduos e grupos podem ser explicados pelas ancoragens sociais (ALMEIDA, 2009; DOISE, 2010; TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014).

Considerando que as RS variam em conformidade com a presença do indivíduo nos grupos, formando um elo entre a individualidade e a coletividade, conforme propõe Doise (2002), este estudo compreenderá elementos dos três tipos de ancoragem, uma vez que as representações sociais originam-se de entendimentos e crenças individuais, opiniões compartilhadas e aspectos simbólicos e culturais das relações sociais, portanto, aspectos que envolvem as ancoragens psicológica, sociológica e psicossociológica.

Nesse sentido, o próximo tópico apresenta elementos teóricos que envolvem o objeto desta pesquisa – competência –, auxiliando na compreensão do processo de formação de suas representações sociais para profissionais inseridos em uma estrutura de administração de uma organização pública.

### 3.2 COMPETÊNCIA

Objeto social da presente pesquisa, competência é considerada uma terminologia que surgiu com as modificações ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva. Atualmente, esse termo é discutido em meio à polissemia que envolve seu conceito, já que abrange variados campos do saber, como Educação, Psicologia e Administração. No campo da Administração, competência compreende acepções acerca do trabalho empreendido pelos atores nas diversas organizações, envolvendo a discussão sobre o indivíduo e também sobre a organização (MARTINS-SILVA et al., 2014).

Em consequência das transformações organizacionais e administrativas ocorridas nos meios de produção ao longo do tempo, surgiram novas formas de trabalho, bem como exigências aos operários, tendo esses que assumir responsabilidades e ter iniciativas em determinadas ocasiões (AMARO; BIANCO, 2007). Nesse contexto, por volta de 1970, registram-se alguns estudos sobre o tema competência, nos quais se observam três correntes principais: norte-americana, inglesa e francesa (CIVELLI, 1997; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; GODOY et al., 2009; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Entre os principais autores que contribuíram com as discussões nessas escolas, destacam-se, na corrente americana, autores seminais, como Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer, Richard Eleftherios Boyatzis, David Clarence McClelland e

Charles Dailey. Na corrente francesa, situam-se Philippe Zarifian e Guy Le Bortef. Por sua vez, na corrente inglesa, são apontados autores como Jonathan Winterton, Ruth Winterton e Françoise Delamare Le Deist (DELAMARE LE DEIST; WINTERTON, 2005; BORGIO; BIANCO; COLBARI, 2013; MARTINS-SILVA et al., 2014).

A discussão sobre competência teve início em 1973, nos Estados Unidos, por David Clarence McClelland, com a publicação, na revista *American Psychologist*, do artigo intitulado *Testing for competence rather than intelligence*. Esse estudo colaborou para discussões entre psicólogos e administradores acerca da aplicação de testes de inteligência na seleção de trabalhadores nas organizações (DUTRA, 2010; ZAGO; RETOUR, 2013; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Nos estudos sobre competências, McClelland é comumente destacado como pensador da corrente norte-americana (BORGIO, BIANCO, COLBARI, 2013; MARTINS-SILVA et al., 2014). Esse autor propunha as competências diferenciadoras dos indivíduos, isto é, competências que diferenciavam um indivíduo do outro e que permitiam uma *performance* superior (DUTRA, 2010).

A abordagem americana sobre competência tem similaridade com as versões contemporâneas do modelo taylorista/fordista, percebendo-a como algo relacionado ao cargo, entendida como a coletividade de qualificações que proporcionam a atuação do trabalhador em patamares considerados elevados e que são previamente definidas e dimensionadas (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; BORGIO; BIANCO; COLBARI, 2013). Assim, pode ser definida como o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). Nas discussões da área de gestão de pessoas, tal definição é conhecida como CHA, nomenclatura formada a partir das iniciais das palavras correspondentes, ou seja, respectivamente, conhecimentos, habilidades e atitudes (FLEURY; FLEURY, 2001).

Boyatzis (1982) defende que, com base nas atribuições de determinado cargo, é possível caracterizar os comportamentos aceitáveis pela organização no desempenho das atividades, levando-se em consideração o contexto para manifestação de tais comportamentos, ou seja, é preciso considerar aspectos

simbólicos e culturais envolvidos. Contudo, ao discriminar as atividades dos cargos, de certa forma, o autor indica também as ações e condutas esperadas pelos indivíduos.

Nessa linha de comportamentos esperados, Spencer e Spencer (1993) abordam competência como um construto da personalidade e que tem relação com a atuação do indivíduo, tendo como orientação padrões estabelecidos para cada função. Sendo assim, competência está relacionada a características individuais que contribuem para atingir níveis superiores de desempenho em uma determinada atividade. Para atingir um marco satisfatório de desempenho, essa vertente considera ainda motivação, caráter, conceito de si mesmo (*self-concept*), conhecimentos e habilidades (CAPANO; STEFFEN, 2012). Assim, competência reúne as qualificações que um indivíduo precisa para desempenhar uma atividade de modo excepcional (PAIVA; MELO, 2008).

Ao abordar a competência em um nível individual, são colocados em análise fatores intrínsecos aos indivíduos. Entretanto, mesmo nessa abordagem, a competência deve estar alinhada com as atribuições do cargo a ser desempenhado. Uma das críticas apresentadas à corrente norte-americana é a de que as organizações contemporâneas que a utilizam estariam adotando pressupostos baseados no taylorismo-fordismo (FLEURY; FLEURY, 2001).

A corrente inglesa foi associada à pró-atividade do governo da Inglaterra ao estabelecer padrões de competência nacionais, reconhecidos para a implementação de práticas de desenvolvimento humano, sobretudo o treinamento no ambiente de trabalho (WINTERTON; WINTERTON, 1999). Essa corrente volta-se para aspectos relacionados a tarefa e resultados, ou seja, seu foco é essencialmente ligado a mecanismos que contribuam para fatores econômicos da organização.

Ao contrário da corrente americana, a abordagem inglesa, além de englobar as dimensões dos cargos, adentra discussões a respeito da qualificação dos indivíduos. Assim, com base nas descrições das tarefas, as instituições de ensino buscam ofertar em seus currículos componentes que atendam às expectativas do mercado de trabalho (MARTINS-SILVA et al., 2014). Dessa forma, observa-se que as correntes inglesa e norte-americana normalmente trazem o conceito de

competências voltado para aspectos relacionados ao desempenho profissional, requeridos pelas organizações (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; BORGIO; BIANCO; COLBARI, 2013; MARTINS-SILVA et al., 2014).

A corrente francesa, por sua vez, diferentemente das duas anteriores, está voltada para um modelo construtivista, em que a aprendizagem é o elo para o desenvolvimento de competências, com foco na formação do trabalhador, por meio de programas de formação profissional e qualificação (KILIMNIK; SANT'ANNA, 2006; MARTINS-SILVA et al., 2014). Esta corrente delinea competência em uma dimensão contextual tridimensional semelhante ao conjunto CHA, da corrente norte-americana. Contudo, compreende a competência na ação do trabalhador, já que ele está inserido em um contexto de trabalho que precisa ser considerado. Assim, a competência é compreendida como saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber ser/agir (atitudes) (RUAS, 2005).

Na abordagem francesa, por meio da articulação entre educação e trabalho, as competências tornam-se resultado de processos de aprendizagem organizados, sendo associadas não a um conjunto de atributos da pessoa, mas, sim, às suas realizações em determinado contexto, ou seja, àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho (KILIMNIK; SANT'ANNA, 2006; BRANDÃO; BORGES-ANDRADE; GUIMARÃES, 2012; MARTINS-SILVA et al., 2014).

Assim entendida, a competência passa a fazer parte da ação do indivíduo. Isso remete à ideia de competência na ação, em que o trabalhador coloca à prova aquilo que sabe, dentro de um contexto específico. Em outras palavras, na corrente francesa, embora a competência tenha relação intrínseca com o indivíduo, deve ser considerado o contexto analisado, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas, assim como o contexto sociocultural (BIANCO, 2014). Dessa forma, remete-se ao entendimento de que competência envolve, em uma mesma lente de análise, conhecimentos, saber-fazer, experiências e comportamentos, que são exercidos em um contexto preciso (AMARO, 2008).

Le Boterf (2003) e Zarifian (2011) são exemplos de autores que, no decorrer dos anos 1980 e 1990, dedicaram esforços para o estudo das competências, adotando uma postura de problematização de seu conceito, no que tange exclusivamente ao

desenvolvimento de habilidades e atitudes. Esses autores buscaram inserir as discussões sobre competências em um contexto de realização, produção e entrega ao trabalho. Assim, evidenciam a relevância da coletividade, isto é, do trabalho em equipe, em grupo, do trabalho em célula para as organizações. Além disso, destacam também a atenção dispensada pelos gestores à organização do trabalho para que as equipes estejam alinhadas e possam atuar na consecução dos objetivos organizacionais (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2011).

Observa-se que, na abordagem francesa, a competência é compreendida a partir de três perspectivas: “competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta”; “competência é a inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta”; por fim, “competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade” (ZARIFIAN, 2011, p. 137).

Portanto, nessa escola, competência supera os conceitos de qualificação e profissionalização, compreendendo, assim, o comportamento do trabalhador ao se deparar com situações adversas e vivenciadas no ambiente organizacional. Em outras palavras, compreende a capacidade de iniciativa em um contexto em que o trabalhador supera as atividades prescritas e alcança o entendimento de novas situações, sendo essa capacidade a base para que ele seja considerado competente. Sendo assim, competência está além do estoque de conhecimentos teóricos e empíricos do trabalhador, como também não se limita à execução da tarefa (ZARIFIAN, 2011).

Nessa concepção, o indivíduo incorpora um papel em que sua ação no trabalho ultrapassa a prescrição das atividades e seu comportamento passa a ser considerado como um saber agir diante de determinada circunstância. A atuação do trabalhador dá destaque à iniciativa e à capacidade de atuação dentro de um evento, seja ele programado ou não. Assim, a competência é considerada um elemento em permanente construção pelo indivíduo em interação com os grupos profissionais e sociais que compõem o ambiente no qual ele está inserido (LE BOTERF, 2003).



No Brasil, o tema competência vem sendo desenvolvido com as ideias presentes nas vertentes que deram origem à discussão, gerando também outros desdobramentos. Tal tema tem sido tratado tanto nas discussões acadêmicas quanto empresariais (FLEURY; FLEURY, 2001; LIMA et al., 2012; MARTINS-SILVA et al., 2014). Constatase, assim, que o objeto competência se dissemina em diversos tipos de abordagens, discussões e campos do saber e que não se estabeleceu um consenso nos estudos que o envolvem. Observa-se que autores do Brasil também contribuem para a discussão. Contudo, em virtude de sua polissemia conceitual, o entendimento comum também não se estabeleceu na academia brasileira, o que, de certa forma, possibilita a inserção de novos debates (RUAS, 2005; ZAGO; RETOUR, 2013).

Zandonade e Bianco (2014) demonstraram que, nas pesquisas brasileiras, conceitualmente, o termo competência é abordado sob a ótica das vertentes americana e francesa, de forma complementar e entroposto, carecendo de discussões de possíveis divergências conceituais entre essas duas vertentes. O segundo ponto identificado pelas autoras refere-se ao fato de que os artigos sobre a temática, em sua maioria, abordam competência relacionando-a ao conceito defendido pela escola norte-americana. Poucos artigos articulam o conceito de forma contextualizada, considerando os aspectos econômicos, sociais e históricos que não estejam vinculados somente no âmbito das organizações e suas funções gerenciais. Em outras palavras, raras são as pesquisas que, além desses aspectos, abordam uma perspectiva de análise macroeconômico-social do indivíduo inserido em um contexto sócio-organizacional. Por fim, o terceiro aspecto identificado deve-se ao fato de que, em sua maioria, as pesquisas têm cunho quantitativo, sendo vinculadas a fatores que objetivam verificar novos métodos ou modelos de avaliação de competências (ZANDONADE; BIANCO, 2014).

Dutra (2001; 2010) apresenta a competência associada à abordagem construtivista dos autores franceses Guy Le Boterf e Philippe Zarifian. Esse modelo também é compartilhado por outros autores brasileiros, como Afonso Fleury, Maria Tereza Leme Fleury, Kely César Martins de Paiva, Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, entre outros. Dutra (2001, p. 27) traz o conceito de entrega, que se refere “[...] ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso”. Assim, o trabalhador alcança o reconhecimento da organização no cumprimento de suas

atribuições. O indivíduo que sabe agir de maneira satisfatória, na verdade, está se empenhando em alcançar os objetivos da organização.

Nesse contexto, com o propósito de trilhar seus objetivos, as organizações necessitam dos indivíduos que nelas trabalham, desempenhando suas funções com atribuições, características e anseios diversos. Na tentativa de buscar o alinhamento entre os objetivos institucionais e individuais dos trabalhadores, as organizações lançam mão de algumas estratégias, entre as quais está a mobilização das competências individuais e organizacionais (DUTRA, 2010).

Para Fleury e Fleury (2001), por sua vez, a competência significa um agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Desse modo, esses autores propõem um alinhamento entre as competências individuais, competências organizacionais e a estratégia da organização.

Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012), ao abordarem a noção de competência, defendem que, no Brasil, verifica-se a integração das correntes seminais internacionais na concepção conceitual do termo. A partir dos conceitos de correntes oriundas de outros países, a vertente brasileira compreende competência além do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis ao trabalho. Para os autores, a competência deve compreender, também, aspectos comportamentais atrelados ao desempenho no trabalho. Assim, Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012) argumentam que a competência envolve as características pessoais do trabalhador e o suporte material disponível para realização de uma atividade na organização.

Partindo do pressuposto de que os profissionais compreendem a noção de competência de formas distintas e que isso pode influenciar as práticas de gestão de pessoas utilizadas nas organizações, Fischer et. al (2008) realizaram um estudo com um grupo de profissionais de recursos humanos com alta qualificação e atuantes em grandes organizações brasileiras. Os autores dimensionaram os resultados do estudo em duas categorias principais: entrega de resultados e mobilização de capacidades.

Em tal estudo, a categoria entrega de resultados significa o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes e aproxima-se da corrente norte-americana. Nessa categoria, as práticas de gestão de pessoas tendem a ser voltadas para a abordagem taylorista/fordista, apresentando dificultadores em relação à compreensão dos gestores sobre políticas que se voltem para as pessoas em paralelo com as contribuições que as pessoas dão às organizações (FISCHER et al., 2008).

A segunda categoria, que é a mobilização de capacidades, aproximou-se da corrente francesa e significa o saber-agir, sendo, portanto, a capacidade de mobilizar competências em determinados contextos ou eventos. Essa categoria amplia a discussão das práticas de gestão de pessoas, relacionando-as a um ambiente em transformação constante (FISCHER et al., 2008).

Fischer et. al (2008) concluíram que os executivos que possuíam menor tempo de atuação nas organizações e maior nível educacional relacionaram o conceito de competência de forma atrelada entre uma categoria e outra, ou seja, entrega de resultados (corrente norte-americana) e mobilização de capacidades (corrente francesa). Assim, os autores argumentam que tais aspectos precisam ser considerados nas ações de formação para esses profissionais, além de essas ações possuírem uma base mais crítica e reflexiva em relação aos conteúdos ministrados.

Como se observa, o conceito de competência é considerado em construção, no sentido de que ainda está sendo assimilado, adaptado e reformulado pelas organizações em suas práticas de gestão. Nesse sentido, surgem discussões subjacentes, em virtude das especificidades que envolvem as organizações e a diversidade de campos de saberes em que a competência pode ser discutida. Ao se disseminar em variados campos, variadas lentes de investigação e de contexto são possíveis.

A discussão sobre a competência tem se disseminado também pelas organizações, que buscam inseri-la no seu cotidiano, a partir das diversas necessidades apresentadas pelo mundo do trabalho. Isso acontece mais comumente nas organizações privadas, as quais, por variadas vezes, priorizam a discussão a partir de uma perspectiva gerencialista. Essa perspectiva, mesmo sendo uma

característica predominante no campo empresarial, também vem sendo observada em organizações públicas.

Do contexto em que cada organização está inserida podem emergir aspectos ligados às subjetividades, no nível dos grupos envolvidos como também dos indivíduos. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais representa possibilidades de compreensão das realidades vivenciadas pelos atores nas organizações, sejam elas de cunho privado ou público.

Tendo em vista que a compreensão do processo de formação das representações sociais de competência, objeto deste estudo, envolve profissionais inseridos em uma organização pública, buscando subsídio em elementos teóricos, no próximo tópico, será apresentado o gerencialismo na administração pública e, na sequência, a abordagem gerencialista da competência no serviço público brasileiro.

### 3.3 GERENCIALISMO NO CONTEXTO PÚBLICO

Na administração pública brasileira, identifica-se a coexistência de variados modelos de gestão, sendo eles: administração patrimonialista, administração burocrática, administração gerencial e administração societal. A vertente patrimonialista caracteriza-se principalmente pelo personalismo do poder e dominação, concedidos ao soberano. Próxima do modelo apresentado por Max Weber, a vertente burocrática, em uma perspectiva de dominação racional e legal, atribui competências oficiais regulamentares às autoridades que compõem a organização. Já o modelo de administração pública gerencial, ao mesmo tempo em que procura se diferenciar de algumas das características da vertente burocrática, preserva outras, com a finalidade de tornar eficiente o serviço prestado. Por sua vez, a abordagem societal da administração pública, em um modelo mais audacioso, propõe ações que visem ao desenvolvimento social, mais voltadas para a participação democrática e efetiva dos cidadãos (PAULA, 2005a; 2005b; OLIVEIRA, 2013).

Embora apresentadas nessas divisões, salienta-se que, no Brasil, uma vertente não substitui ou origina a outra irrefutavelmente. Em outras palavras, o que se identifica na administração pública brasileira é uma miscelânea das vertentes. Contudo, no

caso brasileiro, os esforços governamentais são mais destacados no modelo gerencialista, instaurado a partir de 1990, conhecido também como administração pública gerencial ou nova administração pública (OLIVEIRA, 2013). Esse modelo é oriundo de reformas ocorridas entre 1970 e 1990, em países como Estados Unidos e Reino Unido, que buscaram implementar no serviço público técnicas gerenciais utilizadas pela iniciativa privada (PAULA, 2005a; OLIVEIRA, 2013).

No Reino Unido, a gestão de Margareth Thatcher realizou algumas ações, como a terceirização dos serviços públicos e a descentralização do aparelho de Estado, por meio da criação de agências executivas, privatização de estatais, adoção de ferramentas e concepções gerenciais provenientes da iniciativa privada (PAULA, 2005a; 2005b). Nos Estados Unidos, sob o comando de Ronald Reagan, a atuação foi em sentido semelhante, com a ocorrência de privatização e terceirização, assim como iniciativas de conscientização acerca de empreendedorismo e negócios.

Dessa forma, o *management*, outra denominação do gerencialismo, abarcou ações relacionadas ao empreendedorismo e à excelência de gestão. Este modelo propagou-se por diversos países a partir da importação dessa prática gerencial, que foi inicialmente pensada para empresas privadas e alcançou outras instâncias de gestão, entre elas, a governamental, inclusive no Brasil (PAULA, 2005a).

Os olhares direcionados sobre o gerencialismo, ou ainda *managerialism*, são, de certa forma, recentes no Brasil, tendo ganhado fôlego nos anos 1990, por meio da tentativa de implantação da reforma gerencial do aparelho de Estado e do desenvolvimento da administração pública gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1999; PAULA, 2005a; 2005b). Entretanto, a primeira reforma brasileira foi esboçada por volta de 1930, sendo, porém, efetivada somente em 1967. Refere-se aqui à criação do Departamento Administrativo do Serviço Público, que, por meio do Decreto-lei nº 200/1967, realizou a descentralização da administração pública brasileira com uma investida de rompimento da rigidez burocrática, tendo como princípios norteadores a racionalidade e a descentralização administrativas, a delegação de competência, a coordenação e o controle (BRASIL, 1967; BRESSER-PEREIRA, 1999; COSTA, 2008).

Outras reformas administrativas foram realizadas a partir de 1990, em virtude das crises financeira e administrativa instauradas no Estado. Tais reformas foram influenciadas pelas vertentes gerenciais britânica e americana e buscaram, entre outros objetivos, racionalização do Estado, desestatização e estabilidade das contas públicas (COSTA, 2008).

A reforma gerencialista no Brasil tem sua discussão incitada mais amplamente por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, liderado pelo então ministro de Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse plano foi considerado responsável pela disseminação da administração gerencial no âmbito do Estado brasileiro, tendo como pilares o ajustamento fiscal, as reformas econômica e previdenciária e o aumento da eficiência por meio da governança (COSTA, 2008).

Bresser-Pereira (1999) defende que a reforma administrativa deve fazer um livre percurso entre a administração burocrática e gerencial, sem que uma negue ou se sobreponha à outra, variando de acordo com o setor e as dimensões envolvidas. Contudo, alguns autores questionam a transposição das técnicas gerenciais da iniciativa privada para a administração pública (PAULA, 2005a).

Nas considerações de Paula (2005a; 2005b), essa transposição é uma panaceia para questões administrativas, sendo influenciada por “modismos” gerenciais e por alguns “gurus” da Administração. A autora (2005a; 2005b) destaca que artefatos e símbolos comuns ao cenário empresarial inseriram-se na administração pública na tentativa de se criar a cultura do *management*. Além disso, sob a influência de consultores e técnicas japonesas utilizadas na Administração, passou-se a buscar a idealização da excelência, como se fosse o remédio para todos os males (PAULA, 2005a; 2005b).

De acordo com Paula (2005b), a prática gerencialista não abarcou as dimensões técnicas e políticas, limitando-se à dimensão sociopolítica, que, por sua vez, ficou apenas no discurso dos seus defensores. Essa deficiência é reconhecida, porém os defensores do gerencialismo argumentam sua relevância, pois melhoraria a eficiência administrativa e contribuiria para a própria evolução política. Contudo, ao fazer uso de mimetismo organizacional de empresas, a administração pública

esquivou-se de discussões que proporcionassem arranjos de gestão mais apropriados às suas peculiaridades. Vale ressaltar que, no setor privado, a eficiência do padrão gerencialista é do mesmo modo questionada (PAULA, 2005b).

O gerencialismo tem foco central nos resultados das ações e não se concentra exclusivamente nos recursos a serem utilizados. Dessa forma, considera a mensuração dos resultados como elemento imprescindível para o aperfeiçoamento e a eficiência dos serviços prestados, devendo ele ser orientado para o mercado, tanto interno quanto externo, conforme ressalta Secchi (2009).

Contudo, ao se abordar sua inserção no serviço público, é preciso refletir sobre alguns fatores, como a distinção existente entre os setores público e privado em relação aos “negócios” que são trabalhados e como acontecem as práticas de gestão relacionadas às pessoas. As características específicas do setor público, além de aspectos culturais, contextuais, políticos e ideológicos envolvidos, podem ajudar a compreender algumas implicações que levam a importação das práticas comuns no setor privado a não obter êxito no setor público. Isso se dá pela natureza e orientação, que, conseqüentemente, evidenciam formas distintas de administrar (SECCHI, 2009).

A transposição de práticas gerenciais consideradas “universais” a quaisquer tipos de organização é questionada também por Caldas e Alcadipani (2012). Esses autores destacam que o “americanismo” ou “americanização” idealiza uma gestão aplicável a todo tipo de organização, independentemente do local e contexto onde esteja inserida, desconsiderando, assim, fatores como a dinâmica histórica e sociocultural e demais elementos simbólicos que permeiam uma organização. Essa influência da importação de práticas gerenciais comumente é vista no campo da gestão e nos Estudos Organizacionais, porém, tem se estendido também aos sistemas de ensino adotados aqui no Brasil, por exemplo (CALDAS; ALCADIPANI, 2012).

Riggs (2010) reconhece que o modelo básico da administração pública é semelhante ao da administração de mercado, no sentido de que devem ser feitas as melhores escolhas, em virtude de que, nos dois modelos, os recursos materiais e de pessoal são escassos. Para Riggs (2010), a simples importação da racionalidade administrativa aplicada em outras localidades poderá ser fracassada, uma vez que

diversos fatores subjetivos estão envolvidos, exercendo suas influências. Nesse sentido, o autor propõe que, no âmbito público, a administração é substantiva. Em suas palavras, “a administração substantiva abrange todo e qualquer labor de uma burocracia, seja ou não determinado por escolhas racionais, seja ou não formalmente diferenciado da ação não-administrativa” (RIGGS, 1964, p. 104).

Riggs (2010) propõe, assim, o conceito de formalismo, que, para o autor, compreende uma estrutura em que as formas não são reflexo da realidade, sendo o formalismo um fator que aumenta a distância entre o que é oficial e o que é real e entre o que é prática e o que é norma. O comportamento do indivíduo não se enquadra em uma prescrição normativa. Em outras palavras, o que é identificado nas normas prescritas não corresponde ao que de fato os indivíduos desenvolvem na realidade, sendo que os instrumentos normativos elaborados estabelecem diretrizes que não são realizadas na prática, não correspondendo, em variadas vezes, à realidade social, sendo incapazes, inclusive, de modificá-la (RIGGS, 2010).

O formalismo é uma característica presente na administração pública, sendo que, em grupos sociais com características mais homogêneas, predomina a racionalidade e a formalidade. Em grupos sociais heterogêneos e com formalismo mais elevado, por sua vez, acontece uma miscelânea em seus aspectos administrativos, ou seja, eles perpassam de um extremo, em que predominam aspectos mais simples, a outro extremo, em que prevalecem aspectos mais embaraçados (RIGGS, 2010).

O formalismo volta-se para diretrizes em que o comportamento social não se incorpora em uma norma prescrita. Em outras palavras, quanto maior o grau de formalismo de uma atividade administrativa, menos influência as normas prescritas terão sobre o comportamento das pessoas que estão vinculadas a essa normatização prescritiva no contexto da organização (RIGGS, 2010).

O formalismo está voltado para condutas aprovadas e desejadas pela estrutura social da qual o sujeito faz parte, compreendendo, assim, a prescrição de comportamentos desejados. Contudo, o que as pessoas fazem no dia a dia pode indicar comportamentos desagradáveis, não aprovados pelas autoridades, o que resulta em novas regras, e, por conseguinte, ações ainda mais formalísticas por parte das autoridades responsáveis. Aumenta, assim, a lacuna entre o que se



espera e o que as pessoas realmente fazem, entre o oficial e o real e entre a norma e o que é praticado pelas pessoas (RIGGS, 2010).

Ao encontro das concepções de Riggs (2010) acerca do formalismo, Bernardo, Shimada e Ichikawa (2015) o caracterizam pela desarmonia entre o comportamento, as ações das pessoas e a ordem social, entre o legalmente preestabelecido e o acontecimento na prática social. Em outras palavras, corresponde à divergência entre o comportamento prescrito e o comportamento representado e entre a norma e a prática.

No Brasil, as pessoas buscam contornar os obstáculos decorrentes do formalismo por meio de uma prática conhecida como “jeitinho”, uma alternativa que justifica a falta de aderência às normativas, às leis, a instituições e a crenças de hábitos estabelecidos. A imposição de tais elementos favorece sobremaneira a prática do “jeitinho” (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015).

O “jeitinho” encontra-se entre as regras e as ações efetivamente realizadas, encontra-se entre o legal e o ilegal, o moral e o imoral, sendo um comportamento alternativo que, situado entre a polaridade do correto e o incorreto, encontra aprovação pelo grupo. Sendo assim, o “jeitinho” se caracteriza como uma prática social que tem como raiz o formalismo, sendo utilizado como uma alternativa de solução de entraves ou para facilitar determinada situação, margeando, assim, questões consideradas burocráticas.

Desse modo, o formalismo configura uma arbitrariedade, enquanto o “jeitinho” consiste em uma alternativa mais rápida e criativa de se alcançar uma finalidade desejada. Ademais, a expressão “jeitinho” reflete uma prática demasiadamente comum no serviço público brasileiro e está relacionada aos mecanismos utilizados pelas pessoas para contornarem o formalismo presente no cotidiano burocrático das organizações públicas (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015).

Ao considerar as lacunas existentes entre a norma e a prática nas organizações públicas e ao se estudar competência nesse tipo de organização, além dos aspectos teóricos, existem também alguns instrumentos normativos que buscam orientar as respectivas práticas. Além disso, algumas características consideradas peculiares às organizações públicas, combinadas com as especificidades da organização que é o

lócus desta pesquisa, apresentam elementos que precisam ser levados em conta. Nesse sentido, o próximo tópico destina-se a apresentar novos elementos a partir do contexto gerencialista e que compõem, portanto, a discussão de competências em organizações públicas.

### **3.3.1 Gerencia(lismo) de competência no serviço público brasileiro**

O gerencialismo defende a descentralização política e administrativa, redução dos níveis hierárquicos, orientação para a produtividade, eficiência, competição e definição de objetivos e resultados. É visto como um movimento composto, de um lado, por uma coletividade de ferramentas de gestão e, de outro, por uma filosofia utilizada pela administração pública, sendo disseminado pelos países mundo afora. Aspectos culturais, políticos e econômicos, tanto em uma dimensão global quanto local, influenciam sua implementação, visando à transformação de estruturas burocráticas em estruturas gerenciais, na busca pela eficiência (SECCHI, 2009).

Considerando-se as organizações públicas brasileiras, observa-se que, a partir da reforma gerencial ocorrida em 1995, por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado, alguns dos objetivos passaram a ser focados em resultados e na maior responsabilização dos gestores, na tentativa de transformação de uma gestão eminentemente burocrática em gerencial. A partir desse plano, a administração pública começou a adotar aspectos gerenciais inicialmente voltados às empresas privadas, defendendo que a efetividade e eficiência são imprescindíveis à redução de custos e à qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. Em outras palavras, observa-se que a administração pública passou a fazer uso de práticas gerenciais comumente utilizadas pela iniciativa privada, como a definição estratégica de seus objetivos e controle dos resultados em suas organizações (BORBA, 2012).

Uma das práticas gerenciais adotadas pelo governo brasileiro refere-se à tentativa de implementação da gestão por competências, estritamente gerencialista. Essa aplicação tem por finalidade a articulação das competências dos trabalhadores para a eficácia organizacional das instituições públicas. Assim, transpõe-se de um modelo de administração pública burocrática para um modelo de administração pública gerencial (MELLO et al., 2013).

Abordando-se questões ligadas ao modelo de competências pela lente da perspectiva gerencialista, é possível identificar alguns dispositivos legais utilizados pela administração pública brasileira, como a Lei nº 11.091/2005, que aborda a estrutura do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação (BRASIL, 2005), e o Decreto nº 5.707/2006, de 23 de fevereiro de 2006. Esse decreto trata da Política e Diretrizes de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, sendo um passo dado pelo governo federal para implantar o modelo de gestão por competências (BRASIL, 2006). Entre suas finalidades, consta a adequação das competências requeridas dos servidores, devidamente alinhadas aos objetivos das instituições, sendo que uma das diretrizes dessa política de desenvolvimento está voltada ao incentivo do servidor público para participar de capacitações que aprimorem as competências institucionais e individuais. Além disso, tal decreto reforçou aspectos gerenciais, como eficiência, eficácia, qualidade dos serviços públicos e avaliação de desempenho (MELLO et al., 2013).

Por um lado, a criação de dispositivos legais foi um dos passos dados pelo governo federal em direção à política de desenvolvimento de servidores. Já por outro lado, parece ter carecido da participação dos envolvidos, ou seja, não houve reflexão e envolvimento coletivo com o modelo que seria implantado no serviço público, inclusive, desconsiderando as diferenças entre as organizações públicas (MELLO et al., 2013).

A Guia da Gestão da Capacitação por Competências da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão traz algumas reflexões sobre competências, bem como definições e orientações sobre seu mapeamento e desenvolvimento no âmbito do serviço público federal. A obra apresenta discussões acerca da gestão por competências em organizações públicas, demonstra um histórico resgatando os principais acontecimentos e legislação pertinente, bem como os principais desafios enfrentados por alguns órgãos que adotaram iniciativas nesse campo (BRASIL, 2013).

Essa obra também contém os principais resultados de mesas-redondas realizadas com especialistas da área governamental de 2004 a 2008, coordenadas pela Escola Nacional de Administração Pública. O primeiro ciclo de debates foi realizado entre

novembro de 2004 e março de 2005, tendo como objetivo principal analisar e debater a implantação de novas experiências referentes ao desenvolvimento de servidores em organizações públicas brasileiras (CARVALHO et al., 2009).

Em 2008, aconteceram outros debates entre especialistas na discussão sobre o desenvolvimento de servidores, dessa vez, com enfoque especial sobre a atuação das escolas de governo da União, em referência às diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, instituída pelo Decreto nº 5.707/2006. O objetivo principal foi preencher o hiato existente em relação ao conhecimento sobre o tema, que tem gerado fôlego a novos debates no setor público (CARVALHO et al., 2009).

Os resultados dessas discussões apontam diversos desafios sobre o tema e particularidades no âmbito das organizações públicas. Entre outros, encontram-se obstáculos culturais, dificuldade de adesão pela alta gerência face ao cotidiano turbulento das organizações, desqualificação de pessoal e o desconhecimento em relação ao tema (CARVALHO et al., 2009).

Alguns aspectos voltados à gestão por competências são observados no contexto público, especialmente aqueles relacionados às orientações estabelecidas no Decreto nº 5.707/2006, como eventos de capacitação que buscam o desenvolvimento do servidor e são realizados pelos órgãos públicos e escolas de governo. De acordo com Mello et al. (2013) ao se analisar o decreto, é possível identificar que a Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão é responsável por desenvolver e implementar o sistema de gestão por competência. Porém, nas pesquisas realizadas, não foi possível constatar sua efetivação até o momento. Em relação a essa lentidão, de acordo com os autores, as mudanças no serviço público podem caminhar a passos curtos em razão de sua complexidade, como também da complexidade das organizações públicas, além de aspectos culturais, práticas de gestão diferenciadas, contextos organizacionais distintos, entre outros (MELLO et al., 2013).

Algumas ações relacionadas à gestão de competências podem ser observadas, como a tentativa da Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel) em definir as competências necessárias aos candidatos em um concurso público (SILVA; MELLO,

2011). Dessa forma, observa-se que algumas organizações públicas têm empreendido mudanças em suas práticas de seleção, com vistas a implementar o gerenciamento de competências. O Edital da Escola de Administração Fazendária nº 59, de 30 de julho de 2004, por exemplo, exigia dos candidatos as seguintes competências: visão sistêmica, relacionamento humano, conduta pública, comprometimento, comunicação, gestão de processos, aprendizagem contínua, análise e solução de problemas, flexibilidade, liderança, criatividade, trabalho em equipe, negociação e especialização técnica.

Contudo, cabem duas considerações. A primeira diz respeito ao fato de tal seleção ter sido realizada em data anterior à vigência do Decreto nº 5.707/2006. A segunda refere-se ao fato de que, na consulta de um certame realizado por meio do Edital nº 1 - Aneel, de 12 de março de 2010, pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília, para contratação de candidatos aos mesmos cargos existentes no concurso promovido pela Escola de Administração Fazendária em 2004, pode-se verificar que as exigências feitas neste não foram mantidas naquele, modificando-se de competências requeridas para atribuições relativas ao exercício das competências constitucionais e legais. É possível que a mudança esteja relacionada a aspectos da legislação. Em outras palavras, a mudança na forma de contratação de um servidor público pode ser passível de contestação, tendo em vista aspectos legais envolvidos (SILVA; MELLO, 2011).

A adoção do modelo orientado para competências na esfera pública, além dos aspectos relacionados à legislação, enfrenta outros entraves, como a diversidade de profissionais, aspectos culturais, falta de conhecimento do tema e baixo envolvimento da alta gestão (CARVALHO et al., 2009). Não obstante as dificuldades apresentadas, alguns órgãos têm acreditado nessa possibilidade. O Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, a Universidade Federal do Tocantins, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, o Ministério da Fazenda, por exemplo, empreenderam ações envolvendo a gestão por competências na seleção pública, racionalização de cargos, políticas de capacitação, entre outros (MELLO et al., 2013).

Mello et al. (2013) apontam que um dos maiores desafios para a efetivação da aplicação da gestão por competências em organizações públicas está no

comprometimento das pessoas e nos elementos culturais e contextuais dessas organizações. Assim, ao modificar as práticas de gestão, que são voltadas para a burocracia, para práticas gerencialistas, esses elementos precisam ser considerados. Entretanto, na contramão, observa-se que muitas vezes isso não ocorre (MELLO et al., 2013).

Dessa forma, as experiências nas organizações públicas brasileiras, ao tratarem a abordagem da competência de uma forma aplicada, têm compreendido apenas os aspectos instrumentais, em detrimento dos aspectos interpretativos, que envolvem os elementos culturais, contextuais, ideológicos e suas implicações. Assim, nas organizações públicas brasileiras, a abordagem da competência tem se aproximado do aspecto funcional, em que não são levados em consideração a dimensão contextual, os saberes envolvidos na mobilização das competências e a competência na ação para solucionar algum evento (MELLO et al., 2013).

Tendo em vista que por meio do legado da Teoria das Representações Sociais e a partir das interações entre indivíduos e grupos é possível acessar o processo de formação das representações de competência para profissionais inseridos em uma organização pública, para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por procedimentos metodológicos que envolvessem a interação de pessoas e grupos, nesse caso, o grupo focal. Assim, no próximo capítulo, serão apresentados os aspectos relacionados ao método utilizado para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação.

## 4 MÉTODO

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo aqui relatado constitui-se uma pesquisa qualitativa. Uma das finalidades desse tipo de pesquisa é abordar as diferentes representações sobre determinado assunto, sendo voltado especialmente para a compreensão de aspectos ligados ao mundo social em que os indivíduos de um determinado grupo estão inseridos (GASKEL, 2013). Nesse sentido, destaca-se que pesquisadores que usam a abordagem qualitativa se interessam pela tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial, interpretadas a partir de contextos específicos (BAUER; AARTS, 2013).

### 4.2 UNIDADE DE OBSERVAÇÃO

A pesquisa teve como lócus a instituição federal de ensino Ômega, autarquia que se encontra vinculada às ações a serem executadas no campo do desenvolvimento de competências, estabelecidas no contexto do Decreto nº 5.707/2006, estando inserida na perspectiva gerencialista (CALDAS; ALCADIPANI, 2012; MELLO et al., 2013). Nesse sentido, a organização lócus deste trabalho encontra-se em processo de mudança, em virtude da implementação de ações gerenciais voltadas para a competência no contexto público brasileiro.

A instituição foi criada em 1909, com a finalidade de formar profissionais artesãos. Em sua trajetória, passou por diversas transformações, inclusive na sua denominação, alterada algumas vezes. A partir de 2008, por meio da fusão de quatro autarquias, a instituição chegou à sua conformação atual. Com as transformações ocorridas, os cursos ofertados, antes artesanais e de produção em série, passaram a cursos técnicos e superiores.

Atualmente, de acordo com informações do relatório de gestão publicado pela instituição em 2013, são oferecidos à comunidade cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes, graduação e especializações *lato* e *stricto sensu*; bem como cursos de formação inicial e continuada. Ao final do ano letivo de 2009, a instituição contabilizava mais de 11 mil alunos matriculados. Ao

final de 2013, no entanto, o mesmo relatório informa que havia mais de 18 mil matrículas.

Conforme informações do relatório de gestão publicado em 2013 pela instituição Ômega, as modificações por ela vivenciadas nos últimos anos ocorreram de maneira especial em seu quadro de pessoal, sobretudo com a admissão de novos servidores, em virtude da expansão ocorrida durante o segundo mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, em seguida, no governo da presidente Dilma Vana Rousseff. Cada uma das quatro autarquias que formaram a instituição possuía mais de 50 anos de existência, juntando-se a outras unidades com menos de 20 anos de atuação. As unidades mais recentes possuem cerca de um ano de fundação. Nesse sentido, há na instituição uma diversidade de profissionais interagindo, englobando tanto servidores com ingresso recente quanto os que estão na iminência de se aposentar e que vivenciam a constituição de uma nova instituição.

Em 2008, o quadro de pessoal da instituição Ômega era composto por aproximadamente 891 servidores, ocupando cargos e carreiras de docentes ou de técnicos administrativos em educação, distribuídos em nove unidades de ensino. Atualmente, a instituição possui aproximadamente 2.655 servidores nos referidos cargos, distribuídos pelos 20 *campi* e na reitoria (BRASIL, 2015).

A reitoria é considerada o órgão executivo da instituição, sendo formada por cinco pró-reitorias, totalizando, atualmente, 180 servidores. Esta pesquisa teve como unidade de observação a estrutura de administração de uma dessas pró-reitorias, que se desmembra hierarquicamente em três diretorias, conforme explanação feita no tópico a seguir.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram servidores em exercício na instituição Ômega, lotados nas diretorias vinculadas à Pró-reitoria Delta<sup>4</sup>. A escolha de participantes desse grupo levou em consideração o fato de que a Pró-reitoria Delta é a instância institucional máxima responsável por ações referentes à gestão de pessoas,

---

<sup>4</sup> Optou-se por não mencionar o nome da pró-reitoria para se preservar o anonimato da instituição.



executadas por uma diretoria relacionada a essa área, tendo, portanto, vinculação mais estreita com a política estabelecida no Decreto nº 5.707/2006 e demais instrumentos normativos que envolvem competência. Além disso, essa pró-reitoria é composta por um dimensionamento maior de profissionais em relação às demais.

Ainda como justificativa complementar para a opção por se realizar a pesquisa nessa unidade administrativa, cita-se a facilidade de inserção do pesquisador no campo, por ser um servidor na instituição, desenvolvendo suas atividades na área de gestão de pessoas. Ressalta-se, no entanto, uma cautela maior por parte do investigador sobre a necessidade de um trabalho de aproximação e distanciamento do objeto pesquisado, visando à imparcialidade quanto ao andamento da pesquisa, em uma tentativa de movimento de “estranhar o familiar”, já que o simples fato da escolha de um campo pelo pesquisador pode estar relacionado com sua experiência vivida (VELHO, 2003, p. 15).

A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Sendo assim, por meio das opiniões dos atores de uma organização, pode ser compreendida a diversidade de pontos de vista em relação a algum aspecto em específico (GASKEL, 2013).

A Pró-reitoria Delta é composta por 60 profissionais, incluindo os três gestores de cada uma das diretorias a ela vinculadas, bem como os respectivos profissionais técnicos administrativos lotados nessas três diretorias<sup>5</sup>, neste trabalho, denominadas Diretoria Alfa, Diretoria Beta e Diretoria Gama. Os grupos focais foram realizados com os três gestores responsáveis por tais diretorias e 18 profissionais técnicos administrativos a elas vinculados. Dessa forma, foram realizados quatro grupos focais, a saber: o primeiro, com três gestores; o segundo, terceiro e quarto, respectivamente, com seis, cinco e sete profissionais técnicos administrativos. Os integrantes de cada uma das sessões de grupos focais com técnicos administrativos pertenciam, necessariamente, a uma mesma diretoria.

Depois de obtida a autorização do dirigente responsável pela instituição, conforme solicitação constante do Apêndice A, deu-se início aos contatos com os possíveis

---

<sup>5</sup> Optou-se por não mencionar os nomes das diretorias para preservar o anonimato da instituição.

participantes por meio de correspondência eletrônica. Para tal, foi indispensável obter, junto à instituição, uma lista dos endereços eletrônicos dos sujeitos.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como procedimentos de coleta de dados, optou-se pela realização de grupos focais, que, nas Ciências Sociais Aplicadas, tem crescido ultimamente, sendo esse um procedimento metodológico vantajoso para pesquisas envolvendo uma variedade de indivíduos, que contribuem de forma mais interativa com o desenvolvimento do trabalho, sob a mediação de um pesquisador. O procedimento auxilia sobremaneira a coleta dos dados de um tema em comum, apresenta vantagem para a coleta de dados em um grupo diversificado de pessoas e contribui para posterior interpretação dos resultados na investigação de determinado assunto (SILVA JÚNIOR; MARTINS-SILVA; MESQUITA, 2014).

Tal método, situado no íterim da observação participante e entrevistas em profundidade, possibilita a coleta de dados por meio da participação dos grupos no instante em que se discute determinado assunto de interesse da pesquisa. O grupo focal auxilia no desenvolvimento de investigações que busquem, por meio da interação, identificar nos grupos sociais concepções, conteúdos, atitudes, opiniões, comportamentos e representações presentes no contexto analisado (MORGAN, 1997; GONDIM, 2003; SILVA JÚNIOR; MARTINS-SILVA; MESQUITA, 2014).

Os grupos focais em que foram coletados os dados para esta pesquisa foram gravados em áudio, com a devida autorização dos participantes. Sua condução contou com o apoio de dois apontadores, que atuaram em parceria com o moderador. Para a moderação, optou-se por uma psicóloga, no entendimento de que a formação profissional em Psicologia dá maior aptidão para mediar possíveis conflitos pessoais e grupais que pudessem ocorrer durante as sessões e, também, conhecimento prévio sobre o tema competência, tratado nesta pesquisa.

Em relação aos apontadores, destaca-se que ambos possuem formação em Administração e experiência na condução de entrevistas em grupo e conhecimento acadêmico sobre os temas abordados nesta pesquisa. Além disso, como um dos apontadores, neste caso, o pesquisador, possui relação com os sujeitos

participantes, a presença de um mediador externo à organização trouxe mais neutralidade à condução dos grupos focais, bem como harmonização do clima para os participantes, que puderam ficar mais à vontade para emitir suas opiniões, já que se tratava de um momento que, apesar de relacionado a seus processos de trabalho, não estava sendo conduzido pela instituição. No Apêndice B, apresenta-se um relato sobre a inserção do pesquisador no campo e registros sobre a realização dos grupos focais.

No início do grupo focal, foi aplicado um questionário, cujo modelo encontra-se no Apêndice C, com a finalidade de identificar o perfil dos participantes. Os grupos focais foram realizados com as categorias dos profissionais gestores e profissionais administrativos, conforme explanado anteriormente, seguindo o roteiro constante na “Guia para discussão coletiva do grupo focal” (Apêndice D). Em cada grupo focal realizado, foi utilizado o “Plano de grupo focal” (Apêndice E) e o “Planejamento de grupo focal” (Apêndice F). A guia contribuiu para a mediadora conduzir a discussão em torno dos propósitos da pesquisa, enquanto o plano e o planejamento auxiliaram na adequada realização dos grupos, tendo em vista a dinâmica envolvida. A realização de cada grupo focal demandou dedicação e disponibilidade dos organizadores.

Ainda que considerado o planejamento prévio, algumas adversidades podem acontecer e, no caso desta pesquisa, listam-se: a dificuldade em agendar com uma variedade de pessoas em um mesmo local e horário, a resistência de algumas pessoas para participar de pesquisas, os compromissos inesperados dos que haviam confirmado participação, assim como a demora nas respostas ao *e-mail* em que foi feito o convite para a participação na pesquisa. Neste caso, também foi necessário fazer contato pessoal e telefônico com os participantes, para garantir certa representatividade.

O grupo focal com os gestores foi conduzido com os profissionais que à época eram ocupantes dos cargos de direção. Nesse sentido, o grupo foi realizado com três profissionais vinculados à Pró-reitoria Delta, ou seja, lotados nas diretorias Alfa, Beta e Gama.

Os grupos focais com a categoria dos técnicos administrativos, por sua vez, foram realizados com servidores das unidades organizacionais vinculadas a essas mesmas diretorias. Considerando que nessa categoria existia a possibilidade de haver um maior número de participantes, adotou-se como critério de seleção dos entrevistados o aceite no grupo, limitando-se ao máximo de oito participantes, conforme proposto por Gaskel (2013).

Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada com a obediência às diretrizes estabelecidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012), sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 47811615.6.0000.5542 e Parecer Consubstanciado nº 1.459.312, de 21 de março de 2016. Além disso, todos os participantes receberam previamente informações sobre a finalidade da pesquisa e sobre a possibilidade de desistência da participação a qualquer momento. Em seguida, foi solicitada a cada integrante dos grupos focais sua autorização para participação, bem como permissão para a gravação em áudio, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G).

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas coletivas realizadas com os grupos focais foram transcritas e em seguida submetidas ao *software* Alceste<sup>6</sup>, versão 2012. Desenvolvido por Max Reinert, no âmbito do Conselho Nacional Francês de Pesquisa Científica, com o apoio da Agência Nacional Francesa de Valorização à Pesquisa, esse programa realiza diversos procedimentos pragmáticos aplicados a bancos de dados textuais, por exemplo, entrevistas, obras literárias, artigos de jornais e revistas (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO; 2006; LIMA, 2008; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

A finalidade do Alceste é revelar a informação essencial de um texto, por meio de suas estruturas mais significativas. Nesse sentido, trata-se de um programa de análise de banco de dados textuais que possibilita a avaliação de objetos com base

---

<sup>6</sup> *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*, em português, Análise Lexical de Co-ocorrências em Enunciados Simples de um Texto.

nas opiniões dos respectivos participantes (CAMARGO, 2005). Assim, tem como propósito fragmentar um texto para extrair as estruturas mais significativas, descrevendo e classificando os principais elementos de um conjunto discursivo (CAMARGO, 2005; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

A inserção de programas computacionais como o Alceste em pesquisas voltadas para as Ciências Sociais tem obtido êxito, pois sistematiza a análise, deixando mais transparentes e rigorosos os critérios utilizados (MARTINS-SILVA et al., 2012). O uso do Alceste requereu dedicação quanto à formatação apropriada dos dados para a obtenção de uma análise viável, considerando os requisitos mínimos recomendados pelo *software*. Nesse sentido, realizar a apropriada formatação do *corpus*, por vezes, requereu do pesquisador a identificação de possíveis lacunas na organização dos dados, bem como a realização de várias tentativas de leitura pelo *software*, buscando-se uma lapidação mais satisfatória.

O uso do Alceste em pesquisas acadêmicas que tratam da Teoria das Representações Sociais, adotada como perspectiva teórica para esta pesquisa, dada a sua compatibilidade epistemológica, tem sido relevante e diversos estudos compartilham o entendimento de que é possível a utilização do *software* como instrumento de análise dos dados, como as que foram empreendidas por Nascimento e Menandro (2006), Martins-Silva et al. (2012); Teixeira e Oliveira (2014), entre outros.

O conjunto discursivo é fragmentado pelo Alceste em quatro etapas. Na primeira, são feitos a leitura do texto e os cálculos dos dicionários. Nesta fase, é gerada uma listagem em ordem alfabética de todo o vocabulário do *corpus*, que resulta na lista de formas reduzidas e respectivas associações, compondo, assim, o dicionário de formas reduzidas. Além disso, é apresentada a listagem das formas reduzidas mais frequentes (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

Na segunda etapa, são definidas as Unidades de Contexto Elementar (UCE) e realizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nesta etapa, é constituída a primeira classe, a partir da qual a divisão para outras classes é continuamente realizada, para que elas se diferenciem a partir de seus vocabulários característicos, primando para que não haja sobreposição de palavras (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

Na terceira etapa, é realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que é responsável pelo cruzamento entre as formas reduzidas e as classes formadas. Esse procedimento tem por finalidade verificar se o tamanho do conjunto discursivo interfere na formação das classes (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

Por fim, na quarta etapa, são originadas as listas de formas reduzidas associadas às classes, que possibilitam a identificação das UCE típicas de cada uma delas. Nesta etapa, são identificados os segmentos de trechos mais recorrentes em cada classe, sendo realizada ainda a Classificação Hierárquica Ascendente, que consiste no cruzamento entre as UCE de uma classe e as formas reduzidas que lhe são típicas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

A partir da fragmentação empreendida pelo *software*, as classes obtidas podem ser interpretadas a partir de três perspectivas: como conteúdo, levando-se em consideração a lista de palavras das UCE; como funcionamento, pelas oposições existentes na dinâmica do discurso, e como representação, pois essas classes formam um sistema e refletem certa estabilidade nas falas existentes. Destaca-se que essas perspectivas não são excludentes, existindo em cada uma delas elementos que possibilitam articular de forma mais abrangente os resultados do *software*, com o objetivo de promover uma leitura mais englobante e integralizada do *corpus* (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

O programa auxilia o pesquisador a seguir os passos para identificar um discurso, um sentido, uma representação, por meio de alguns dispositivos, após realizar uma fragmentação analítica do conjunto de textos, nesse caso, denominado *corpus*. Na Figura 1, é demonstrada a fragmentação analítica realizada pelo *software*. O *corpus* foi composto pelo conjunto de falas extraídas dos grupos focais, que, após receberem tratamento semântico específico por parte do pesquisador, foram filtradas pelo Alceste.

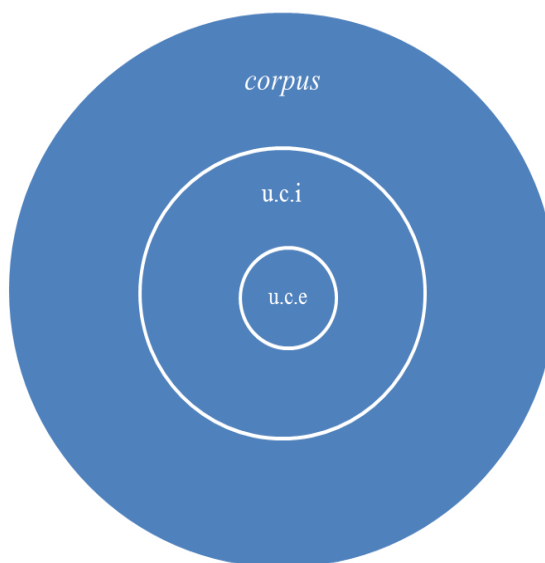


Figura 1 – Esquema de fragmentação analítica do conjunto de textos

O Alceste tem como objetivo extrair, por meio de uma análise lexicográfica de um *corpus*, as estruturas mais significativas de uma organização tópica discursiva, em conformidade com os “mundos lexicais”. Sendo assim, todo o conjunto das falas dos sujeitos, como dito, foi transformado em texto, seguindo-se as orientações de uso do *software*. Esse conjunto único de todas as falas, denominado *corpus*, deve conter cada fala dos sujeitos precedida por uma linha denominada estrelada ou linha de asteriscos. Essa linha é entendida como Unidade de Contexto Inicial (UCI). É a partir de cada uma dessas linhas estreladas que é realizada a fragmentação analítica inicial, sendo, posteriormente, apresentadas as Unidades de Contexto Elementar (UCE).

Por meio das UCE, dispositivos textuais e gráficos apresentados pelo programa, busca-se o sentido para determinado objeto discutido pelo grupo. Embora a análise lexical desenvolvida pelo Alceste remeta a volume de palavras, não se trata de cálculo de sentido e, sim, de uma organização de tópicos lexicais, referenciando ou intencionando um sentido, por meio de um sujeito que elabora o significado. Assim, o sentido pode reportar-se ao objeto, como também ao sujeito que fala e, a partir dessa dualidade, ser entendida a formação da representação desse objeto, por meio da linguagem e do pensamento nos grupos, tendo em vista que todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõem representações (MOSCOVICI, 2015). Nesse sentido, através da distinção de classes de palavras de um texto, buscam-se, por meio do Alceste, representações de um

tema a partir das diferentes formas de discurso. Para tanto, o *software* realiza a Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

A AFC compreende o cruzamento entre a frequência de palavras e as classes e demonstra, por meio de representações gráficas cartesianas, as palavras dimensionadas em cada uma delas. Sendo assim, por meio de uma AFC, é demonstrado o vocabulário típico presente nas classes e sua relação com os segmentos de texto mais característicos (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013).

A CHD, por sua vez, compreende o registro de “ausência” e “presença” de palavras nas classes e demonstra as semelhanças e dissemelhanças nas classes e nos segmentos de texto (UCE). Por meio da CHD, as UCE são classificadas em conformidade com seus respectivos vocabulários, designados como matrizes, que são as formas reduzidas do vocabulário (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006; KRONBERGER; WAGNER, 2013). Ressalta-se que, na presente pesquisa, optou-se por utilizar somente a Classificação Hierárquica Descendente.

As classes de palavras, por meio de relações entre o *corpus* original e entre si, demonstradas em dendrograma, indicam *mundos lexicais* presentes no conjunto discursivo. A partir da evidenciação, pelo *software* Alceste, dos mundos lexicais do *corpus*, procedeu-se à análise desses dados com a utilização do paradigma interpretativista, tendo como lente a Teoria das Representações Sociais a partir da abordagem societal de Willem Doise.

A análise permitiu chegar às três dimensões consideradas elementos constituintes da representação social de competência para os sujeitos da unidade central de administração da instituição federal de ensino que constitui o lócus deste estudo. Assim, os *mundos lexicais* retornados pelo *software* apontaram particularidades similares ou diferentes, por meio dos vocabulários e combinações lexicais utilizados pelos sujeitos, indicando, dessa forma, elementos cognitivos partilhados, que são integrantes das representações sociais de competência formuladas pelos sujeitos da pesquisa (LIMA, 2008).



## 5 RESULTADOS

O material analisado foi composto pelas transcrições integrais das falas dos sujeitos participantes dos quatro grupos focais realizados. Os sujeitos foram divididos em conformidade com sua categoria de pertencimento: gestores ou técnicos administrativos. Com os participantes da categoria dos gestores, foi realizado um único grupo focal, composto pelos três profissionais que à época da coleta de dados ocupavam atividade gerencial nas três unidades administrativas pesquisadas.

Em seguida, foram realizadas sessões de grupos focais com os subordinados a esses gestores, denominados técnicos administrativos. Ao todo, foram dezoito participantes, agrupados conforme a vinculação hierárquica aos gestores participantes. Sendo assim, nesta categoria, foram realizadas três sessões de grupos focais, limitando-se cada uma à participação de integrantes de uma mesma unidade administrativa.

O *corpus* analisado foi organizado conforme transcrição das falas dos participantes de cada um dos grupos focais, sendo eles dispostos separadamente e com as falas distribuídas sequencialmente à discussão de cada sessão, compondo, assim, um *corpus* único. Na fase de análise com o *software* Alceste, os nomes dos participantes foram omitidos, sendo representados de acordo com sua categoria de pertencimento e pela partícula “*subj*”, seguida de um algarismo caracterizando cada sujeito.

Com o propósito de preservar a identidade dos participantes, optou-se, para fins de análise, pela utilização de nomes fictícios para identificar as falas dos sujeitos que integraram os grupos focais. Nesse sentido, a escolha dos nomes figurados dos participantes da pesquisa foi inspirada em nomes de personagens da literatura cristã e não há qualquer ligação entre as histórias destes com as dos sujeitos que se dispuseram a participar deste estudo. Os nomes reais dos setores de trabalhos dos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa também foram alterados, sendo compostos por vernáculos do alfabeto grego. As alterações referentes aos sujeitos participantes dos grupos focais e dos setores envolvidos estão denominadas conforme figura a seguir.

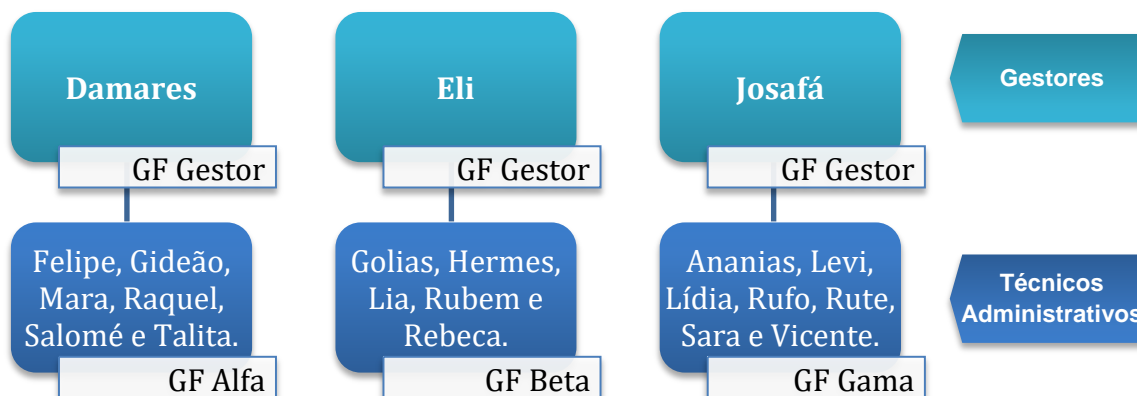


Figura 2 – Sujeitos participantes dos grupos focais denominados ficticiamente

No início da realização de cada uma das sessões dos grupos focais, os sujeitos participantes da pesquisa responderam a um questionário (Apêndice C), cujo objetivo era mapear os principais elementos sociodemográficos. No Apêndice H, podem ser verificados, de forma condensada, os dados obtidos com esse instrumento.

O grupo focal realizado com os participantes classificados como gestores, denominado GF Gestor, foi composto por três sujeitos, sendo um deles do sexo feminino e dois, do sexo masculino, com idades variando entre 30 e 52 anos, sendo todos os participantes casados. Em relação aos cargos ocupados pelos participantes desse grupo na instituição, em dois deles é necessária formação superior e no outro, em nível médio. Contudo, salienta-se que um sujeito possui formação em nível de graduação, um tem formação em nível de mestrado e outro detém a titulação de doutor. O tempo de trabalho dos integrantes na instituição variou de sete a dez anos.

As idades dos sujeitos pertencentes ao GF Alfa variaram de 27 a 41 anos. Dos seis participantes, dois deles são do sexo masculino e quatro, do sexo feminino. Nesse grupo, quatro participantes são casados e dois são solteiros. Em relação aos cargos exercidos na instituição, uma participante exerce cargo em que a exigência de formação é ensino fundamental, dois participantes exercem cargos cuja exigência é formação em nível médio/técnico e três participantes exercem cargos que exigem formação em nível superior. Entretanto, analisando-se a escolaridade dos integrantes do grupo, quatro deles possuem graduação, um integrante está cursando mestrado e um possui mestrado completo. O tempo de trabalho dos participantes desse grupo na instituição variou entre dois e cinco anos.

Em relação aos cinco participantes do GF Beta as idades variaram de 24 a 52 anos. Três deles são do sexo masculino e dois, do sexo feminino. Em relação ao estado civil, o grupo é composto por um integrante solteiro, três casados, sendo uma integrante divorciada. Dos cargos que exercem na instituição, em dois deles é necessária a formação em nível médio e em três é exigido nível superior. No entanto, nesse grupo, a escolaridade dos participantes é a seguinte: uma participante possui formação em nível técnico, dois possuem a graduação completa, um participante declarou ser pós-graduado e um participante cursa graduação. Nesse grupo, o ingresso do participante com mais tempo de instituição havia sido há cinco anos e o mais recente, há um ano e seis meses.

Já em referência ao terceiro grupo dos técnicos administrativos, GF Gama, as idades dos participantes variaram entre 30 e 40 anos. Dos sete participantes, quatro são do sexo masculino e três, do sexo feminino. Nesse grupo, havia uma pessoa divorciada, duas solteiras e quatro casadas. Cinco dos cargos que esses profissionais ocupavam requisitam formação em nível médio ou técnico e em dois cargos há necessidade de formação superior. Em relação à formação dos profissionais, dois possuem graduação, um possui graduação incompleta (cursando) e quatro possuem especialização. O tempo de instituição dos membros do GF Gama variou de dois anos e meio a dez anos.

Apresentados tais elementos, sublinha-se, no entanto, que os resultados desta pesquisa pautaram-se principalmente nas falas colhidas nos grupos focais, denominadas coletividade ou conjunto de falas que compõem os discursos dos 21 sujeitos participantes, formando, assim, o *corpus*. Proveniente da transcrição integral de todo o conjunto discursivo dos grupos focais, o *corpus* analisado perfeitamente 53.491 palavras, distribuídas em 5.988 linhas, alcançando o total de 177 páginas analisadas.

Antes de ser explorado, o material precisou ser editado, conforme especificações do *software* Alceste. As edições buscaram, inicialmente, a manutenção das falas integrais. Contudo, algumas expressões precisaram ser alteradas, por exemplo, “estágio probatório”, pois foi observado que se tratava de um significante comum na fala de todos os grupos. Nesse caso, foi necessária a vinculação desse significante por meio do recurso *underline*, o que resultou na grafia “estágio\_probatório”.

Observou-se, que mesmo mantida a acentuação gráfica das palavras, a versão 2012 do *software* desconsiderou esse aspecto. Assim, nos achados, tal expressão constou como “estagio\_probatorio”. O mesmo tratamento semântico foi necessário no caso de palavras compostas, por exemplo, “bem-estar”, que foi registrada como “bem\_estar”.

Além disso, também foram realizadas alterações referentes à escrita por extenso de percentagens e numerais, que foram relatados por escrito. Tais alterações, como dito, visaram à homogeneidade semântica do *corpus* para um adequado retorno, conforme recomendações do *software* Alceste e de pesquisadores que já haviam utilizado tal ferramenta (CAMARGO, 2005; KRONBERGER; WAGNER, 2013). Dessa forma, essa harmonização pode complementar limitações de algumas circunstâncias semânticas do *software*. Do Apêndice I constam todas as alterações de homogeneização realizadas no documento analisado.

Os parâmetros de análise foram os de configuração padrão, isto é, parâmetros definidos pelo Alceste em conformidade com o tamanho do *corpus*, o que no caso, pode ser considerado ótimo, se observada a classificação encontrada na literatura, pois transcendeu as 1.000 linhas definidas por Camargo (2005) e as 10 mil palavras recomendadas por Kronberger e Wagner (2013).

Igualmente, cabe salientar que, depois de verificadas as unidades textuais, o *software* realizou duas classificações sucessivas, em que 72% das unidades de contexto elementar (UCE) do *corpus* foram classificadas, superando os 50% indicados por Camargo (2005), como também os 70% de classificação aceitável, defendidos por Kronberger e Wagner (2013). Foram retornadas 400 UCE, superando, assim, as 250 respostas curtas recomendadas por Camargo (2005). Nesse sentido, o resultado pode ser considerado viável, tendo em vista o alinhamento adequado do *corpus* aos patamares recomendados para a realização de estudo com o Alceste.

As classificações sucessivas das UCE obtidas apontaram para tópicos de discussão a serem desenvolvidos conforme critérios iniciais da pesquisa, por meio dos assuntos predominantes no *corpus* analisado. Nesse caso, coube ao pesquisador

realizar de forma apropriada sua edição, articulando os objetivos da pesquisa às possibilidades de auxílio que o *software* oferece.

As classes temáticas e figuras que são geradas no *software* representam caminhos possíveis de análise. Contudo, uma interpretação mais criteriosa possibilita o deslocamento para resultados mais adequados. Com os critérios adotados neste estudo, foram sinalizadas quatro classes de palavras. Esses grupos, também chamados de enunciados significativos, apresentaram algumas palavras de formas reduzidas, limitando-se às suas raízes, provenientes da análise inicial de vocabulário realizada pelo *software*. Esse procedimento de “lematização” (REINERT, 2010), embora considere as semelhanças dos radicais das palavras, pode referenciar classes morfológicas distintas. A raiz de cada palavra é sucedida pelo símbolo “+”. Por exemplo, a raiz “liber+”, representa as palavras “libera”, “liberação”, “liberada”, “liberado”, “liberam”, “liberar”, “liberaram”. Da mesma forma, a raiz “trabalh+”, orienta para vocábulos como “trabalha”, “trabalhado”, “trabalham”, “trabalhando”, “trabalhar”. No Anexo A, estão discriminadas as reduções e associações de palavras compreendidas pelo Alceste em todas as quatro classes.

Salienta-se que as classes não foram evidenciadas de forma sequencial pelo *software*, sendo, então, apresentadas na seguinte ordem: primeiro, a classe 3; em seguida, a classe 4; na sequência, a classe 2; por fim, a classe 1. Optou-se por manter tal sequência no desdobramento do estudo para favorecer uma interpretação mais adequada entre os objetivos desta pesquisa e as possibilidades destacadas pelo *software* em relação aos assuntos que emergiram.

A interpretação das classes deu-se a partir dos assuntos abordados pelos participantes e destacados no conjunto das classes geradas pelo *software*, levando-se em consideração seu grupo de pertencimento, bem como as combinações lexicais envolvidas, tendo em vista que as práticas discursivas habituais podem sinalizar o compartilhamento de elementos sociocognitivos pelos sujeitos, sendo os elementos constituintes das representações sociais (SOUZA; MENANDRO; MENANDRO, 2015). A partir do conjunto léxico de cada classe, foram evidenciados, por meio das UCE correspondentes (sendo 100 UCE retornadas em cada classe), os principais assuntos e, a partir desses, os tópicos discursivos.

Assim, a partir das UCE, buscou-se identificar quais foram os assuntos tratados e, a partir disso, foi realizada a denominação de cada classe, levando-se em consideração a abstração dos tópicos discursivos, podendo eles abarcar acepções concordantes ou não entre os sujeitos. A seguir, as classes de palavras retornadas pelo Alceste são descritas detalhadamente, na ordem dada pelo *software*.

## 5.1 AS CLASSES DE PALAVRAS

### 5.1.1 Classe 3: Competência no cotidiano

A classe “Competência no Cotidiano” representa 22% das falas classificadas do *corpus* e tem como raiz de destaque “compet+”, que compreende as palavras “competência”, “competências” e “competente”. Essa raiz em evidência nessa classe sinalizou, então, o caminho para sua interpretação. É relevante sublinhar que esse *mundo lexical* mapeou, em maior profundidade, a noção de competência contida nos discursos dos sujeitos pertencentes à categoria dos técnicos administrativos. Contudo, foi demarcado também, ainda que de forma restrita, por algumas falas sobre competência para o grupo dos gestores.

Para o grupo dos gestores, nas poucas UCE que foram evidenciadas na classe “Competência no cotidiano” (apenas três), o posicionamento em relação ao significante aproxima-se dos conhecimentos, habilidades e atitudes que esses sujeitos entendem como necessários aos seus subordinados para a execução das atividades a serem desempenhadas no dia a dia. Assim, para a categoria dos gestores, a definição de competências aproxima-se também do conceito da escola norte-americana sobre competência, conhecido na literatura acadêmica como CHA.

Em relação à categoria dos técnicos administrativos, especialmente, os tópicos dessa classe assinalam seu posicionamento em relação ao entendimento de competência. Para eles, a competência abrange verbos de ação, como “fazer”, “executar” e “agir”. O vocábulo “execução” foi apontado na classe de maneira significativa, representando a ação de realizar determinada atividade pelos sujeitos da organização. Seu posicionamento encontra-se vinculado a resultados, em um contexto de possibilidade de entrega de um resultado final. O vocábulo “competência” está permeado por conceitos relacionados às atribuições e

responsabilidades dos cargos, que também foram palavras sinalizadas nessa classe.

São indicadas as concepções dos grupos dos técnicos administrativos concernentes ao conceito de competência, envolvendo, também, sua ampliação conceitual. Competência permeia o cotidiano dos sujeitos no fazer, no executar, no saber executar, mas, também, na decisão a ser tomada em determinadas ações.

Na categoria dos técnicos administrativos pode ser identificado que, ao ser abordado o entendimento do grupo em relação ao conceito de competência, emergiu na discussão o antônimo da palavra, isto é, a palavra “incompetência” foi significativamente evocada na classe “Competência no cotidiano”. Esta categoria, através do conjunto das UCE representativas, evocou, durante as discussões realizadas nos grupos focais, a heterogeneidade do conceito, podendo estar entremeado a outras possibilidades, ampliando o conceito ou, ainda, inserindo um “algo a mais” no exercício das atividades laborais.

A competência refere-se também à responsabilidade que determinado sujeito trabalhador precisa legalmente desempenhar na organização. Contudo, embora essa classe contemple a dimensão um “algo a mais” por parte desse sujeito trabalhador, não o faz de forma tão nítida, isto é, entre a dedicação ao trabalho e a execução de mais atividades, o “algo a mais” continua próximo ou, ainda, não se desvincula da responsabilidade de execução das atividades previstas no escopo do cargo do trabalhador.

**QUADRO 1 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “COMPETÊNCIA NO COTIDIANO”**

(continua)

TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR <sup>7</sup>	TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<p><i>“Eu vejo como uma teia (de) (habilidades). (Competência) como (habilidades), como (atitudes), um (conjunto) (de) (conhecimentos). Eu colocaria, não formalmente, (mas) eu imagino que competências são (atitudes), (habilidades), e as (habilidades) as mais diversas, e (conhecimento), não (necessariamente) (específico), (mas) geral para lidar com (determinadas) (atividades)”</i> Eli, Gestor.</p>	Competência como o conjunto “CHA”
<p><i>“Eu acho que (competência) é um aporte (de) (conhecimentos), (de) (habilidades) que você (tem) e saber (usar) (aquilo)”</i> Josafá, Gestor.</p>	
<p><i>“É a (habilidade) (de) (realizar) algo, (dentro) do que ele falou. Simplificando, você (tem) (habilidade) (pra) fazer (alguma) coisa, que (depende) (de) (formação), (de) (conhecimento) (de) vida, (de) tudo”</i> Hermes, Beta.</p>	Competência como entrega de resultados
<p><i>“Na verdade a (competência) está (ligada) com as (habilidades) (da) pessoa e (conhecimentos) (de) trazer um (resultado) diante de uma (demanda)”</i> Rufo, Gama.</p>	
<p><i>“(Ou) (seja), se (atrela) também esse (conceito) (de) (competência) se o (resultado) (agrada)”</i> Felipe, Alfa.</p>	
<p><i>“Eu concordo com você, (Salomé). Acho que (existe) uma confusão (de) (competências) para (habilidades), (ou) (seja), se você não é (apto) a (executar) isso, você não é (competente)”</i> Gideão, Alfa.</p>	Ampliação do conceito de competência
<p><i>“(Execução) (de) trabalho (de) (forma) satisfatória. Então, depois você para (pra) (pensar), (mas) essa (palavra) pode ter outro significado também, que é a questão das (atribuições). Quando você fala: ‘não é (da) (sua) (competência)’, ‘não é (da) (sua) alçada’. (Mas) agora, na (nossa) conversa, já fica a questão (da) (habilidade). Então, você já relativiza (seus) (conceitos) (de) (competência)”</i> Felipe, Alfa.</p>	

<sup>7</sup> Para favorecer a fluidez da leitura e compreensão apropriada das falas dos sujeitos nas UCE evidenciadas, optou-se pelo recurso da restauração ortográfica dos fragmentos. Os termos entre parênteses evidenciam caminhos para os tópicos interpretativos e baseiam-se, como relatado, na fragmentação proposta pelo Alceste.



(conclusão)

TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR	TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<i>“Aí que a (competência), (igual), (por) (exemplo), você ganha mais porque você (tem) a (competência) (pra) fazer (aquilo). Um (assistente administrativo) não pode fazer (aquilo) que é (da) (competência) do (engenheiro) fazer”</i> Talita, Alfa.	Competência como execução de atividades do cargo – o “algo a mais” como uma prática inadequada
<i>“É (desvio de função). É uma (atividade) que não é (dela). Às vezes também acontece o (contrário), o (nível E<sup>8</sup>) que (executa) (atividades), que é fora das (atribuições) dele, (de) (assistente administrativo), a gente (tem) alguns casos”</i> Gideão, Alfa.	
<i>“A (nossa) (área) é bem diferente. Eu (sou) (economista). Não (tem) como (me) avaliar enquanto (economista), pois eu não (atuo) como”</i> Gideão, Alfa.	
<i>“(Mas) a (legislação) (permite). Isso não é um (desvio de função), (ela) coloca isso; (essas) (atribuições) diferenciadas”</i> Rebeca, Beta.	

Fonte: adaptado pelo autor a partir do software Alceste.

### 5.1.2 Classe 4: Competência e pessoas

A Classe “Competências e pessoas” demarcou 43% do conjunto das unidades de contexto elementar, sendo o enunciado mais bem representado no conjunto dos resultados. Nessa classe, prevaleceram, em maior profundidade, por meio das UCE identificadas, as falas da categoria dos gestores.

Esse conjunto lexical traz conceitos de competência voltados para o contexto das relações interpessoais na organização, abarcando elementos que compreendem, em destaque, aspectos comportamentais relacionados ao conceito de competência por parte, principalmente, da categoria dos gestores. As UCE abarcaram, então, uma dimensão em que a competência está ligada à dinâmica relacional instituída entre os membros da organização. Derivadas das raízes, as palavras mais características dessa classe foram: “gente”, “pessoas”, “equipe”, “problema”, “comprometimento”, “relacionamento” e “entrega”.

Inicialmente, foi identificada a concepção da categoria dos gestores em relação ao conceito competência. Esse grupo, para além das habilidades do saber-fazer-

<sup>8</sup> Nível E, na linguagem dos sujeitos, corresponde a uma terminologia da legislação que contempla a carreira dos servidores técnicos administrativos da instituição, representando o conjunto de profissionais dos quais, para ingresso no cargo a ser exercido, é exigida a formação de nível superior em graduação específica, conforme cada ocupação.

executar as atividades, como constatado na Classe “Competência no cotidiano”, a competência é pensada como uma orientação de comunhão entre o espírito do trabalho e a convivência com os pares. Os gestores sublinham as dificuldades em conduzir as equipes e relatam que, no dia a dia, precisam realizar em suas atividades gerenciais ações motivacionais para mobilizar as pessoas na execução do trabalho.

Essa classe remete, especialmente, às características subjetivas que envolvem a competência, abrangendo também a dimensão da inteligência prática, neste caso, mais ampla do que os elementos interpessoais. Além disso, destacam-se também aspectos relacionados ao comprometimento esperado dos indivíduos para com a organização, como também para com a equipe de trabalho.

Cumprasse assinalar que, das falas destacadas, prevaleceu, em específico, o conteúdo da fala de um membro da categoria dos gestores. Contudo, ainda que considerada essa predominância, sua concepção foi compatível com a dos demais membros da categoria na discussão em grupo. Em relação à categoria dos técnicos administrativos, foram levantadas, principalmente, algumas especificidades contextuais de uma organização pública em relação aos demais tipos de instituições, como organizações privadas. Nesse sentido, apresenta-se a dualidade instituição pública *versus* instituição privada entre os participantes, relatando, principalmente, as particularidades das relações interpessoais estabelecidas no contexto público, para eles, consideradas desafio, além de aspectos voltados para comprometimento e entrega.

**QUADRO 2 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “COMPETÊNCIA E PESSOAS”**

(continua)

TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR	TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<p><i>“Competência técnica (para) (nossa) equipe, (bem) (como) na (dele), é muito fácil. Então, eu vou (mais) (pela) questão (da) (interpessoalidade) desses relacionamentos. Eu não tenho problema como (Josafá) (tem). Eu não tenho problema. Enfim... Não que eu esteja (no) (paraíso)”</i> Eli, Gestor.</p>	<p align="center">Desafios nas relações interpessoais</p>
<p><i>“É muito difícil você trabalhar com pessoas. Você (colocar) (um) (software), você desenvolver (um) (software), que é (aquela) coisa (ali), que, (no) (final) das (contas), é (quadrada), toda (certinha), (milimétrica), que você consegue fazer e entregar”</i> Josafá, Gestor.</p>	
<p><i>“Então, eu acho que, (em) primeiro (lugar), (por) (esse) (time) que eu tenho hoje, é (só) (esse) relacionamento interpessoal (mesmo). As pessoas sabem negociar melhor, fazerem (concessões). (Utilizando) (até) uma técnica que a gente (fez) (em) (um) (curso), é saber identificar (o) problema (de) (fato) e não (pessoalizar) as coisas que estão acontecendo. Vai muito nessa (linha)”</i> Josafá, Gestor.</p>	
<p><i>“(Para) (mim), vai um pouco (além) (disso). (Para) (mim), (ser) (competente) são (habilidades) (de) caráter que você vai treinando a (cada) dia, que você vai aprendendo a conviver, que você vai (aperfeiçoando)”</i> Damares, Gestor</p>	
<p><i>“Eu acho que a gente (tem) trabalhado, buscado muito isso. (Tem) (tido) (frutos) interessantes, (mas) você precisa, o tempo inteiro, (reunir) (forças). E (dizer): Vem, gente! Vamos fazer! Vamos! Estamos (juntos) aqui! Vem!”,</i> Damares, Gestor.</p>	<p align="center">Desafios na mobilização de pessoas</p>
<p><i>“Conseguir (aliar) (o) saber fazer, com o saber sentir, com (o) saber se envolver, com a questão (de) se relacionar com as pessoas, porque (o) tempo inteiro a gente lida com pessoas, (independente) (da) (área)”</i> Damares, Gestor.</p>	
<p><i>“(E) eu (cheguei) (em) (um) ponto que eu falei: a técnica é muito fácil. (Agora), as relações, a (filosofia), como que você (interage) com as pessoas, motivar as pessoas, isso é muito (mais) difícil”</i> Eli, Gestor.</p>	
<p><i>“Você precisa trabalhar com comprometimento, com motivação. (E) é difícil motivar (no) serviço público, porque você não (tem) mecanismos (nem) (de) (privilegiar), (nem) (de) ‘vou (aumentar) (o) seu (salário)’”. Nem de promover”</i> Damares, Gestor.</p>	

(conclusão)

TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR	TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<p>“Você não (pega) alguém pronto e diz: ‘Faça!’. Não (fez)?! (‘Tchau’). Aqui não, aqui você lida com pessoas, (de) (verdade). Gente que você vai conviver, aprender a conviver, (ensinar) e (trazer) (para) perto, motivar (dentro) (do) que e (possível) motivar” Damares, Gestor.</p>	Dualidades entre organização pública e demais organizações
<p>“Então (lhe) é (atribuído) uma (tarefa), você (tem) que cumprir (aquela) meta (mesmo). E se você não cumprir, (ou) se (o) (chefe) (estiver) (insatisfeito) com você, uma das coisas que eu (via) (de) (diferença) entre o serviço público e (o) serviço privado” Raquel, Alfa</p>	
<p>“(E), às vezes, a gente (tem) gente que (acabou) (de) chegar, que está (contaminado) com (o) (rótulo) (do) serviço público, (de) (quem) não faz nada. ‘Eu (passei) (no) serviço público e não vou trabalhar (nunca) (mais) na vida. Conquistei, (sou intocável). A estabilidade (me) deixa (intocável). Então (agora) eu faço o que eu quero, (ou) melhor, eu não faço nada” Damares, Gestor.</p>	
<p>“(No) serviço público, não. Aqui eu tenho pessoas das (mais) (diversas) que eu tenho que moldar (o) tempo (todo), (para) fazer as coisas (caminharem). Então, acho que é (um) (desafio) maior” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Se elas não (estiverem) (a fim), elas não (vão) fazer e você não (tem) como punir. Na iniciativa privada, (existe) toda uma questão (da) ameaça: ‘eu (te) (mando) embora, (ou) então eu (te) (seleciono) (já) com a (competência) que eu preciso que você tenha. ‘Eu quero uma pessoa (assim), uma (assado) e uma desse outro jeito (para) (montar) a (minha) equipe” Damares, Gestor.</p>	

Fonte: adaptado pelo autor a partir do software Alceste.

### 5.1.3 Classe 2: Contexto

A classe denominada “Contexto” teve representatividade em 19% das unidades textuais classificadas, apresentando as seguintes palavras mais significativas, provenientes de suas raízes: “mestrado”, “liberação”, “incentivo”, “educação”, “Ômega”<sup>9</sup>, “salário”, “professor”, “instituição”, “docente”, “carreira”. Nessa classe emergem aspectos do ambiente organizacional em que os sujeitos estão inseridos, caracterizando o contexto em que a competência é desenvolvida na organização, que se encontra em um movimento de (re)construção identitária, principalmente, em virtude das transformações ocorridas recentemente, por meio das ações empreendidas no contexto educacional do Brasil.

<sup>9</sup> O nome da instituição em que foi realizada a pesquisa foi evidenciado nas falas durante os grupos focais. Porém, para garantir seu anonimato, ele foi suprimido, sendo substituído por Ômega, nome fictício com o qual a organização está sendo identificada nesta dissertação.

Além disso, a classe também suscita os caminhos percorridos pelos membros da instituição para o aperfeiçoamento em suas atividades, compreendido por esses trabalhadores como competências. Os trabalhadores da organização recorrem, então, ao aprimoramento das competências em variadas formas de capacitação encontradas no contexto em que estão inseridos.

Os elementos apontados pelos sujeitos gestores novamente caminham para a polaridade instituição pública *versus* instituição privada, destacando-se que para a categoria, em linhas gerais, a carreira pública é considerada como vantajosa, levando-se em consideração, por exemplo, o plano de carreira em que se enquadram. Além da dualidade instituição pública *versus* instituição privada, podem ser observados alguns pontos polares em relação às carreiras existentes na instituição, ou seja, docentes e técnicos administrativos.

### QUADRO 3 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “CONTEXTO”

(continua)

Trechos de Unidades de Contexto Elementar	Tópicos do mundo lexical
<p>“A gente tem uma (história) de (mais) de cem [anos], mas nascendo agora. Então, que (instituição) é (essa) que eu estou fazendo parte? A gente tem (um) choque de geração muito (grande), porque tem a (galera) (dos) (concurseiros), tem (o) menininho que é (o) primeiro (emprego) dele, tem esse (monte) de coisas, e tem uma geração (mais) (antiga)” Damares, Gestor.</p>	(Re)construção identitária
<p>“Então, (passa) muito (por) (isso) da gente (aceitar) que isso aqui está (mudando). A gente que (estudou) na (escola) já (traz) uma bagagem. (Aí) eu falo (do) (amor), da gratidão (pela) (instituição), (pelo) o que a gente conseguiu, (pelas) pessoas que somos” Josafá, Gestor.</p>	
<p>“Sim, (aquele) (menino) (do) [setor Épsilon] também, (o) Vítor, foi (para) a (Prefeitura) e (voltou). (Eles) (passaram) (para) cargos melhores e falaram: peraí! E aprendem a (valorizar) o que é (essa) (instituição). A gente (ainda) está nascendo, a gente (ainda) está criando identidade, a gente se (transformou) (em) instituição (Ômega) há seis anos” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Dadas as suas (necessidades) que a gente (pede), mas ele é (bom) [plano de carreira], mas principalmente (pelo) (incentivo). Eu vou ter (um) (incentivo) (para) (estudar), eu vou ser (liberado) (para) me afastar (para) (mestrado) e (doutorado)” Salomé, Alfa.</p>	Elementos facilitadores ao desenvolvimento na carreira
<p>“Como diz, tem (até) (a) expressão, (só) se a pessoa é (o) subnitrato da flatulência (do) cocô de lagartixa. (Aí) (manda) a pessoa embora. Eu acho que aqui tem (um) (diferencial) muito (grande). Não sei se (teria) (também) (em) outras (instituições) de (ensino), mas aqui (no) [“nome da instituição”] eu percebo (um) (incentivo) muito (grande) a (qualificação) das pessoas, (grande) mesmo, (incentivo) e tudo (mais), (liberação)” Felipe, Alfa.</p>	

(continuação)

Trechos de Unidades de Contexto Elementar	Tópicos do mundo lexical
<p>“Se você for (comparar) (o) requisito de (ensino médio) com o (salário) que é, nossa (pelo) (mercado) é (muito) (bom), é (excelente), é (maravilhoso). Só que a gente não (recebe) (no) (concurso) (um) (menino) de (ensino médio). A gente (recebe) pessoas com outras formações” Damares, Gestor.</p>	Elementos dificultadores ao desenvolvimento na carreira
<p>“Eu (tive) que (abrir) (mão) de parte (do) (meu) (salário) pra poder (estudar), porque eu acho que de alguma forma todo aprendizado é válido. Eu acho que alguma coisa vai (surgir), contribuir, pra (instituição), e (ainda) assim, (essa) redução de (jornada) foi difícil” Lia, Beta.</p>	
<p>“Ele fez (concurso) de (ensino médio), a (carreira) é engessada, (o) (ensino médio) vai ser (para) sempre (aquele) cargo ali, (até) ele aposentar” Damares, Gestor.</p>	
<p>“E facilita, e não deixa seu funcionário doente; porque é uma (jornada), gente, (pelo) (amor) de Deus, é múltipla (jornada). (No) (meu) (caso), filho, (estudo), trabalho. Se você somar a (quantidade) de (hora) que você (teria) que ter dedicação, eu não (fecho) (o) dia” Lia, GF Beta.</p>	
<p>“E eu não (consegui) [liberação]. Eu (cheguei) ao ponto de pensar que eu talvez (tivesse) que desistir (do) (mestrado), porque é (praticamente) impossível. É muita coisa nova acontecendo. E a solução que eu (vi) foi (pedir) a redução de (jornada), quer dizer” Lia, GF Beta.</p>	
<p>“[“Ômega”] aqui, a (cada) (cinco) (anos), você tem direito de (sair) pra licença-capacitação<sup>10</sup>. Eu tentei (o) (ano) (passado), não fui (liberada). (Eles) [chefias] me falaram que não (iam) me (liberar). Porque (tinha) que ver, porque (só) eu (era) responsável por (um) negócio que eu faço, por (um) sistema, então não me (liberaram)” Lídia, GF Gama.</p>	
<p>“Eu (perdi) uma [licença-capacitação]. E venceu. Eu (perdi) uma, mas eu não sabia que eu ia perder, e porque não me (liberou) (no) (ano) (passado) eu (perdi). E eu (perdi) (essa) (capacitação). Não foi por culpa. Foi e não foi, porque se [a chefia] (tivesse) me (liberado) eu não (tinha) (perdido), mas como eu não sabia...” Lídia, GF Gama.</p>	
<p>“Vamos conversar, vamos (no) recursos humanos, vamos ver se tem (um) (lugar) que você possa (ir) pra todo mundo ficar (satisfeito). Não existe isso, não. (Inclusive) eu queria sair: não, não vamos te (liberar)! (Do) que adianta, entendeu?!” Rute, GF Gama.</p>	
<p>“Então, eu trabalhei na iniciativa privada e (os) processos de seleção das (empresas), cada uma faz (do) seu jeito, mas são (mais) rigorosas. Aqui a pessoa (provou) que ela sabe fazer a (prova) de (concurso), ela (passou) e ela (veio) (para) (cá)” Josafá, Gestor.</p>	Processo seletivo da organização pública versus da organização privada
<p>“A (empresa privada), ela avalia suas habilidades. Você tem habilidade (para) isso, então você tem competência, você trabalha aqui. Aqui não, é independente. Você fez uma (prova) e (passou), depende (do) seu grau de (estudo)” Gideão, GF Alfa.</p>	

<sup>10</sup> Licença-capacitação é um dispositivo da Administração Pública federal que possibilita o afastamento do servidor, a cada cinco anos de atividade, para participar de curso de capacitação profissional.

(conclusão)

Trechos de Unidades de Contexto Elementar	Tópicos do mundo lexical
<p><i>“Eu acho que a gente não (valoriza) (o) (ingresso) (do) servidor. A gente tem hoje duas categorias de (profissionais) aqui, tem (o técnico administrativo em educação) e (os docentes). (Colocar) todos (os) (nossos) (profissionais), falando (só) (dos) (técnicos) administrativos, nesse (grande) grupo com nivelamento de (salário), isso (para) mim, é (extremamente) prejudicial”</i> Josafá, Gestor.</p>	<p>Contrastes nas carreiras entre os grupos</p>
<p><i>“Uma coisa que eu vejo diferença, é errado demais, é (o) (mestrado), parece que tem uma (diferenciação) entre (técnico administrativo) e (professor). Os (professores) têm uma (facilidade) maior de conseguir (liberação), de ser (incentivado) mesmo pra fazer (mestrado), (doutorado)”</i> Rubem, Beta.</p>	

Fonte: adaptado pelo autor a partir do software Alceste.

#### 5.1.4 Classe 1: Avaliação

A classe “Avaliação” foi a mais específica e a primeira a ser distinguida na árvore de classificação pelo *software*, sendo seu vocabulário mais homogêneo, representando 16% na classificação. Nessa classe, foram demarcados alguns vocábulos emanados de suas respectivas raízes, como “avaliação”, “nota”, “progressão”, “instrumento”, “formulário”, “corporativismo”, entre outros.

A palavra predominante foi “avaliação” e outras expressões que remetem a circunstâncias avaliativas em relação à atuação, ação ou representação dos trabalhadores na organização. O vernáculo “avaliação” compreende, então, as formas de os sujeitos terem suas atividades qualificadas pela organização. Nesse cenário, verifica-se, em destaque, o formalismo que envolve os mecanismos adotados nos sistemas avaliativos, permeados pela obrigatoriedade da prática avaliativa e possibilidade de aprimoramento do trabalhador, com vistas à obtenção de algum retorno, principalmente financeiro.

A avaliação, de acordo com as falas, encontra-se em um processo de mudança em relação aos seus procedimentos. Percebe-se que, para o grupo dos gestores, o mecanismo é tido como interessante, mesmo em mudanças relacionadas a aspectos culturais. Por outro lado, isso não se evidencia nas falas dos sujeitos pertencentes à categoria dos técnicos administrativos.



A classe “Avaliação” indica a presença de uma prática em que prevalece o corporativismo das ações, em que os profissionais se avaliam com a nota máxima, tanto individualmente quanto em grupo. No entanto, quando assim não o fazem, parece ser para justificar outras possibilidades na organização. Algumas divergências são apontadas em relação à avaliação no contexto organizacional, mas, mesmo com posicionamentos reticentes, os sujeitos relatam acreditar na importância de sua prática no dia a dia.

#### QUADRO 4 – UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR DA CLASSE “AVALIAÇÃO”

(continua)

TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR	TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<p>“Isso precisa (ser) (aprimorado), mas tem (feedback) [a avaliação]. Tem (sido) muito proveitoso. (Ele) [instrumento de avaliação] (avalia) (quatro) (eixos): (ele) (avalia) a questão operacional, (avalia) a parte de liderança, a parte (ética), de (desenvolvimento) também, de relacionamento interpessoal”. [sic] Damares, Gestor.</p>	Aspectos construtivos da avaliação
<p>“Não (ele) [instrumento de avaliação] tem regras. Vai (ser) sua (chefia), vão (ser) seus (pares). Porque a (avaliação) ela é composta da (autoavaliação), você tem a (avaliação) da sua equipe, você tem a avaliação gerencial, se for cargo de (chefia), e você tem a (avaliação) da comunidade, do usuário do serviço pela (internet)” Damares, Gestor.</p>	
<p>“(É) uma (avaliação) que (acontece) a cada (nove) (meses) e a cada (dezoito) você tem a (progressão) ou não. Mas (ele) [instrumento de avaliação] não é um (instrumento) só para isso, é um (instrumento) que traz um monte de indicadores, e a partir das necessidades de capacitação (ali) identificadas que a gente está usando para fazer o mapeamento para o plano de capacitação” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Eu acho que o (formulário) (pode) (melhorar), mas ainda (assim) eu valorizo que tem uma (avaliação de desempenho), uma regularidade que é cobrada, porque tem um sistema que manda, que cobra da (chefia)” Salomé, Alfa.</p>	
<p>“Então, é exatamente isso. Então a (avaliação) (funciona) (sim), porque se a gente (deu) a (nota) que achava pra (ele), era porque (ele) merecia aquilo (ali) mesmo. Se você tem (vinte) de cima, em (baixo), você merece (vinte)” Rebeca, Beta.</p>	



TRECHOS DE UNIDADES DE CONTEXTO ELEMENTAR	(conclusão) TÓPICOS DO MUNDO LEXICAL
<p>“(É) (feita) através de um (questionário) de (autoavaliação) e (heteroavaliação). E a hétero é (feita) com os (colegas), com os (pares), com a (chefia). (A) sua (chefia) é a diretoria, na verdade. No meu entender, eu acho que não (funciona) muito não, porque as perguntas são as mesmas. Entra ano, sai ano, (sempre) a mesma coisa, entendeu?! As mesmas perguntas” Raquel, Alfa.</p>	Aspectos desfavoráveis da avaliação
<p>“Existem (duas) (avaliações) que, somadas, é a (avaliação) total. (A) (avaliação) pessoal, que o (servidor) faz de si próprio; e a (avaliação coletiva), que essa (avaliação coletiva) (pode) (ser) com o (servidor) (presente) ou ausente, que eu também acho que é muito peculiar esse negócio” Hermes, Beta.</p>	
<p>“Porque (qualquer) (avaliação) que você coloque, que está (todo) (mundo) (vendo), que é o que (acontece), dizem que é assédio. Você fica amarrado porque você não tem meios, (tudo) exige uma comprovação” Damares, Gestor.</p>	
<p>“(Tirando) o (início) da (avaliação), que o (servidor), no caso do [nosso setor], tem esse (feedback), que (vê), que está lá, tem (participação), mas não há na instituição como um (todo) pegar, por exemplo, a sua (avaliação) (foi) ruim temos que (melhorar), essa é uma (falha)” Gideão, Alfa.</p>	
<p>“(Ele) é essa (nota). Não (ele), não é (cem por cento), e nisso o (instrumento) precisa (melhorar). (Ele) não é (quase) sempre que é o (quinze), mas (ele) não é (sempre), vamos colocar que (ele) é (dezoito), que não tem no (instrumento)” Damares, Gestor.</p>	
<p>“(Já) entenderam a importância, mas é processo de (mudança) de cultura. (É) um (instrumento) que veio, que (foi) colocado (ali), (ninguém) entendia (direito). Vinha a questão da punição ou não. (E) só para você (progredir), não é um (instrumento) só para você (progredir), só para (ter) efeito (financeiro)” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Mas isso (começou) há (três) anos. (Antes) também existia o costume de (assina) aqui. No (início), (foi) muito complicado. No (início), para implementar, eu pegava (todas) as pessoas da equipe, era (todo) (mundo), porque são (quatro) que vão (assinar), no limite do (instrumento)” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Eu (já) vi (avaliação) que a pessoa só (assinou). Eu (já) vi (avaliação) que o (instrumento) de (avaliação), o (formulário), (já) estava preenchido. Tem que (ter) cinco assinaturas. Aqui, você (pode) (assinar) minha (avaliação)?” Talita, Alfa.</p>	Aspectos corporativistas e formalísticos da avaliação
<p>“(E) (todo) (mundo) (sempre) (foi) (cem por cento), era (simplesmente) (assina) aqui. Eu sou (duzentos), eu sou excelente, porque (duzentos) é a (pontuação) (máxima). (Assina) para mim, (assina) para mim. (E) (ninguém) (parava) para sentar e (avaliar)” Damares, Gestor.</p>	
<p>“Você não passa por (qualquer) insegurança. Você é desse jeito mesmo. (Simplesmente) (já) passa pelo mal entendimento do próprio (questionário). (E) depois por um (corporativismo). (Todo) (mundo) (avalia) (bem) porque se você não (avaliar) (bem), não, na sua eu vou te dar o troco e você não vai receber a sua (progressão)” Josafá, Gestor.</p>	

## 5.2 O DENDROGRAMA: AS CLASSES EM ÁRVORE DE PALAVRAS

Acentua-se que a exposição dos resultados pautou-se, de forma generalizada, na descrição das possibilidades decorrentes do *software* Alceste, buscando direcionar a interpretação, apresentada no Capítulo 6, tendo-se como base os objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, o caminho interpretativo foi direcionado por outras opções indicadas pelo Alceste, como o dendrograma. Nele, são evidenciadas as palavras ou raízes de palavras mais e menos representativas de cada uma das classes. Assim, o dendrograma compreende, em destaque, o vocabulário característico das UCE em cada uma das classes geradas (Figura 3).

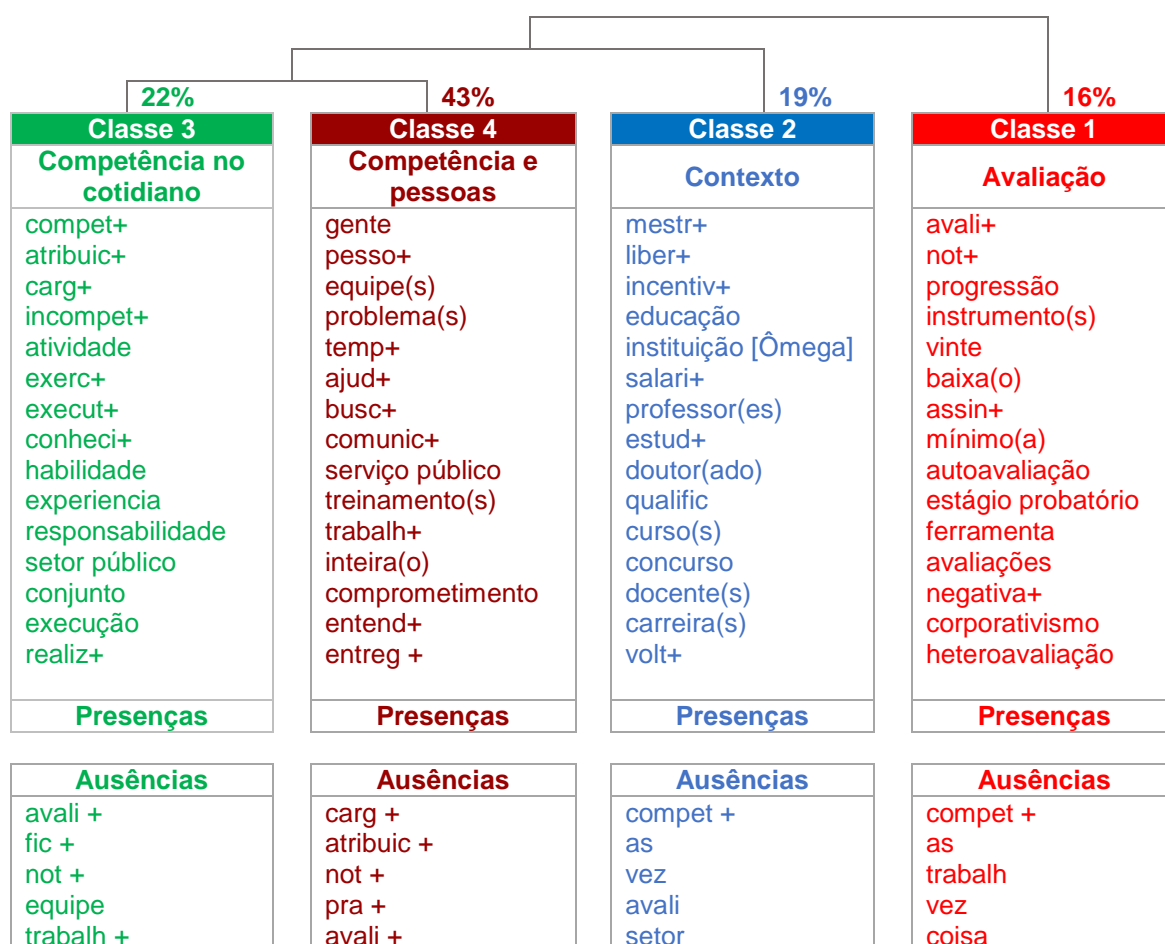


Figura 3 – Dendrograma do *corpus*

Fonte: adaptado pelo autor a partir do *software* Alceste

Desse modo, observa-se que, por meio do dendrograma, o Alceste demonstra a dimensão de cada uma das classes, o encadeamento das classes entre si, bem como as classes em suas respectivas singularidades, relacionadas a seu

vocabulário. Optou-se, nesse caso em específico, por apresentar 15 das palavras entendidas como mais significativas que compõem cada uma das classes. Contudo, no Anexo B, podem ser verificadas as listas completas de palavras com presenças significativas em cada classe.

Por meio das raízes semânticas, o dendrograma evidencia possibilidades interpretativas em cada classe. Assim, a partir das presenças e ausências significativas das raízes destacadas, foram trilhados os caminhos para a interpretação de cada uma das classes, como relatado.

A classe 3, “Competência no cotidiano”, traz competência no dia a dia em maior acuidade, na visão da categoria dos técnicos administrativos. Nessa classe, competência é o fazer algo, executar alguma atividade, dentro das responsabilidades de seus cargos, em uma perspectiva laboral individual. Por meio dos elementos ausentes, essa classe não remete, de forma direta, aos elementos avaliação e trabalho em grupo, na árvore, considerado como “equipe”.

Na classe 4, “Competência e pessoas”, observam-se os elementos comportamentais de competência, principalmente, no prisma dos gestores. Essa classe abarca a dimensão equipe, desconsiderando, em maior profundidade, aspectos relacionados à avaliação e atribuições dos cargos, observando-se, para tal interpretação, os elementos ausentes. Assim, nessa classe, competência simboliza a dimensão entrega do trabalhador às atividades, representando o “algo a mais”, esperado, principalmente, pelos gestores.

A classe 2, “Contexto”, sinaliza o cenário organizacional em que os profissionais realizam suas atividades e o que vislumbram e vivenciam no dia a dia na organização. Essa classe remete aos elementos que caracterizam uma organização em mudança, bem como os elementos que compreendem alternativas facilitadoras e dificultadoras ao desenvolvimento das carreiras dos sujeitos, neste caso, docentes e técnicos administrativos.

Já a Classe 1, “Avaliação”, trata da dimensão avaliativa na prática organizacional, enfatizando a prática de avaliação realizada pelos sujeitos na organização, o fazer a avaliação e sua concepção para os grupos, nesse caso, abrangendo ambas as categorias, os técnicos administrativos e também os gestores.

Este capítulo apresentou as classes de palavras geradas por meio do *software* Alceste a partir da transcrição dos diálogos dos grupos focais realizados com as categorias gestores e técnicos administrativos, mostrando, ainda, o dendrograma, que exhibe as árvores de palavras para cada uma das quatro classes. A partir disso, o próximo capítulo busca uma articulação deste material com os objetivos que a pesquisa relatada se propôs a alcançar.

## 6 DISCUSSÃO

Ao considerar os aspectos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais, cumpre destacar que a discussão empreendida neste capítulo transcorreu sendo guiada pelos objetivos da pesquisa, buscando, não necessariamente nesta ordem: (1) identificar as representações sociais sobre competência elaboradas pelos profissionais técnicos administrativos e pelos gestores, (2) verificar possíveis relações e diferenças nas representações sociais de competência elaboradas por essas duas categorias, a partir de seu grupo de pertença e (3) analisar o processo de ancoragem das representações sociais sobre competência para essas categorias. Com esses passos, pretende-se, então, compreender o processo de formação das representações sociais de competência para um grupo de profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino, tendo como base a TRS.

A competência foi enunciada como um elemento horizontal presente nos grupos, perpassando as classes indicadas pelo Alceste. Em todas as classes, apresenta-se como um enunciado parcial ou integralmente correspondente aos discursos dos sujeitos. A classe 1, “Avaliação”, possui presença significativa de tópicos do *mundo lexical* voltados para o tema. Esse resultado evidencia a avaliação como uma prática comum ao cotidiano dos grupos. Por meio de procedimentos avaliativos, os sujeitos têm suas atividades mensuradas pelos membros da organização.

Esses procedimentos visam a avaliar distintamente elementos relacionados às práticas laborais dos sujeitos, em situações diferenciadas, isto é, observou-se que os sujeitos são avaliados conforme modelo de avaliação relacionada ao desempenho no trabalho e estágio probatório, sendo eles com finalidades distintas. A avaliação de desempenho propõe uma análise de fatores que permitam ao profissional técnico administrativo alcançar patamares verticais crescentes em sua carreira, representando um acréscimo pecuniário, conforme níveis que alcançam na instituição. A avaliação de estágio probatório, por sua vez, objetiva aferir o desempenho do profissional técnico administrativo nos anos iniciais de sua carreira na instituição, resultando na possibilidade de admissão efetiva ou não na organização.

A classe 2, “Contexto”, compõe-se de elementos que remetem às circunstâncias da organização em que se deu a pesquisa. Indica uma organização em mudança, afetando sua identidade, motivada por transformações recentes. Além disso, nela estão presentes elementos que caracterizam as alternativas que os membros veem como trilhas possíveis para aperfeiçoar as atividades que realizam na organização.

Em relação à classe 3, “Competência no cotidiano”, e à classe 4 “Competência e pessoas”, são observados os elementos que representam a competência para os sujeitos integrantes dos grupos distintamente. Assim, os dados presentes nessas classes apontam para elementos que compreendem a competência como o conjunto do CHA e a competência como inteligência prática, respectivamente.

Considerando o exposto e a fragmentação sugerida pelo Alceste, propõe-se desmembrar a discussão em três tópicos, sendo eles: “Competência e avaliação”; “Competência e contexto”; “Competência como conjunto CHA e competência como inteligência prática”. Optou-se por essa divisão, tendo em vista que, conforme o dendrograma exposto pelo Alceste (ver Figura 3), inicialmente, a classe Avaliação foi delineada pela fragmentação empreendida nos dados, destacando-se dos demais elementos. Em seguida, foram apresentados os elementos referentes ao contexto, diferenciando-se também dos elementos seguintes. Finalmente, foram apresentados os elementos das classes 3 e 4, que caracterizam a competência, sendo predominante para a classe 3 tópicos significativos do *mundo lexical* dos profissionais técnicos administrativos e, na outra, classe 4, tópicos significativos do *mundo lexical* dos gestores.

## 6.1 COMPETÊNCIA E AVALIAÇÃO

A discussão do item “Competência e avaliação” compreende os seguintes tópicos do *mundo lexical*, originados da classe “Avaliação”: aspectos construtivos, desfavoráveis, corporativistas e formalísticos da avaliação.

A avaliação constitui uma prática adotada na organização Ômega com a finalidade de mensurar o desempenho dos trabalhadores na realização de atividades do seu cotidiano. Nesse processo, os sujeitos relatam a utilização de dois instrumentos, a saber: formulário de autoavaliação e formulário de heteroavaliação.

De acordo com os participantes e com a análise dos instrumentos citados nas sessões de grupos focais, verificou-se que o formulário de autoavaliação é dividido em dois eixos: operacional e comportamental. O eixo operacional avalia aspectos relacionados a conhecimento, eficácia e eficiência, enquanto o comportamental avalia aspectos envolvendo motivação e trabalho em equipe.

O formulário de heteroavaliação, por sua vez, é dividido em três eixos: operacional, organizacional e comportamental. O eixo operacional avalia elementos relacionados a conhecimento, criatividade e rendimento, enquanto o eixo organizacional avalia fatores que destacam comprometimento, responsabilidade e segurança. Por fim, o eixo comportamental é voltado para os elementos iniciativa, trabalho em equipe, relacionamento e adaptabilidade.

Caracterizados os aspectos relacionados aos instrumentos usados nos procedimentos avaliativos citados pelos participantes dos grupos focais, constata-se que os tópicos do *mundo lexical* evidenciados na classe “Competência e avaliação” permitem notar, em relação à prática de avaliação, a presença do formalismo (RIGGS, 2010) e do “jeitinho” (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015), entrecruzados com o corporativismo.

A avaliação é uma prática comum na organização. Os grupos valorizam a existência de tal processo, ressaltando, inclusive, as regras predominantes, eixos avaliados, aspectos positivos e apontadas algumas possíveis falhas. Porém, a avaliação é entendida de forma diferente pelos grupos. Os gestores, apesar de também apontarem para a existência de possíveis falhas nos instrumentos, defendem a utilidade da avaliação, argumentando que ela tem permitido obter resultados favoráveis.

Essa opinião, no entanto, não prevalece nas falas dos sujeitos pertencentes aos outros três grupos, situados na categoria dos técnicos administrativos, que, embora valorizem a existência de uma avaliação, demonstram não acreditar no procedimento, seja por considerá-la um instrumento ultrapassado e com perguntas repetidas ou pela presença do formalismo e da prática do “jeitinho”, um subterfúgio ou forma alternativa de manobrar a regra predominante, conforme descrevem Bernardo, Shimada e Ichikawa (2015).

Cabe uma ressalva quando se faz referência ao “jeitinho”: pelo senso comum, o “jeitinho” pode designar outro fenômeno na realidade brasileira, que é a corrupção. Entretanto, na realidade social pesquisada, o “jeitinho” está associado, principalmente, às estratégias que os sujeitos fazem uso para contornar elementos da burocracia, como a impessoalidade e o excesso de formalidades, buscando, então, na informalidade, a solução rápida de particularidades pessoais (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015).

Assim, a avaliação de desempenho a que os trabalhadores estão submetidos aponta para o cumprimento de regras que podem, não necessariamente, corresponder à ordem social. No processo, os trabalhadores adotam condutas alternativas ao cumprimento do legalmente imposto, sem, contudo, seguir o ritual determinado, como ocorre nos casos em que a avaliação é preenchida previamente ou com o “20 de cima embaixo”<sup>11</sup>, situações relatadas pelos participantes.

Com os dados, foi possível verificar que, mesmo em processo de mudança, considerada pelo grupo dos gestores uma mudança “cultural”, a prática da avaliação na organização em que foi realizada a pesquisa continua enraizada no formalismo, no “jeitinho” e no corporativismo (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015). Esses dados parecem indicar para uma avaliação que busca mensurar diversos elementos. Contudo, não é possível afirmar que o modelo utilizado pela organização avalia a competência.

No contexto da pesquisa, os aspectos voltados para o “jeitinho” ganham fôlego, uma vez que predomina a burocracia, que, por sua vez, pode favorecer tal prática. A burocracia possui características voltadas para a racionalidade e impessoalidade, compreendendo elementos meramente técnicos, impregnados pelo formalismo, como destacado por Riggs (2010).

Em uma situação, quanto maior o grau de formalismo, menor influência terão as normas prescritas sobre o comportamento das pessoas na realidade social. Um ato é considerado “formal” em virtude de ser praticado em conformidade com dada normativa. Contudo, pode ser “formalístico” quando sua execução se torna ineficaz. Nesse sentido, o formalismo pode aumentar o hiato entre a norma e a prática, assim

---

<sup>11</sup> Nos procedimentos avaliativos mencionados pelos participantes dos grupos focais, 20 é a nota máxima que se pode atribuir a cada item.



como entre o trabalho prescrito e o trabalho real, conforme assegura Riggs (2010; 1964).

O “jeitinho”, por outro lado, compreende os elementos afetivos, portanto, pessoais, que são inseridos no contexto burocrático da instituição Ômega, contornando a impessoalidade das ações com vistas a desviar a ordem ou a regra predominante (BERNARDO; SHIMADA; ICHIKAWA, 2015).

Assim, a análise indica a existência de uma prática adotada pela organização para aferir o desempenho do trabalhador, que, além de indicar um modelo ferramental prescritivo utilizado por organizações contemporâneas, abarca uma prática formalística, que exorta o corporativismo e o “jeitinho” entre os sujeitos dos grupos, revelando que os profissionais se avaliam com a nota máxima, preenchem a avaliação previamente, sem seguir um ritual avaliativo de fato, o que se coaduna com situações relatadas por Bernardo, Shimada e Ichikawa (2015).

É possível que esse entendimento seja decorrente do fato de que as práticas que envolvem a abordagem da competência têm sido utilizadas de forma meramente instrumental, sem levar em consideração o contexto, o envolvimento das pessoas, compreendendo, na maioria das vezes, somente aspectos gerenciais, conforme criticado por Mello et al. (2013). Nesse sentido, quando os elementos contextuais, culturais e ideológicos são deixados à margem ao se tratar da abordagem da competência, pode-se enfatizar o aspecto instrumental em detrimento da dimensão contextual e dos saberes envolvidos.

Na fala dos participantes emergiu a questão do corporativismo na dinâmica da avaliação. O corporativismo também se propõe a contornar elementos da burocracia, contudo, assim o faz por meio da coletividade entre os membros da organização. Dessa forma, visa a resistir às normas e prescrições, além de descaracterizar a competição entre os membros de uma organização pública, conforme Sechi (2009).

O corporativismo, de certa forma, está relacionado à prática do “jeitinho”, pois ambos buscam contornar alguma prática da burocracia. Entretanto, o “jeitinho” constitui uma prática informal e camarada de contornar elementos da burocracia de maneira mais individualizada. Já o corporativismo, de acordo com o entendimento de Sechi (2009),

aproxima-se do contorno de uma prática burocrática de forma coletiva, em que integrantes de um mesmo grupo social se associam para obter uma vantagem pessoal que pode ser comum aos demais integrantes do grupo.

A categorização de um elemento a partir da inserção social dos indivíduos, a interação nos grupos, as posições ocupadas e os pressupostos contidos na memória e nas experiências vividas estabelecem a ancoragem da representação social do objeto em evidência. A partir da memória, o objeto é categorizado, rotulado e passa a ser representado no mundo exterior pelos sujeitos, remodelando comportamentos, valores e sentidos que são construídos no grupo (DOISE, 2002).

É por meio desse processo que a avaliação pode ser compreendida como um elemento que compõe as representações sociais de competência para os grupos da unidade central de administração da organização Ômega. Essa representação compreende os seguintes aspectos: avaliação como mensuração de competência, avaliação como reconhecimento de competência e avaliação como “jeitinho”, corporativismo e formalismo.

Tais aspectos influenciam o pensamento social presente na classe “Competência e avaliação”, ancorando a avaliação por meio da experiência do grupo, na memória do “sempre foi assim”, “faz-se dessa forma” do argumento de que “é importante avaliar”, “20 de cima em baixo” e no como fazer a avaliação, influenciando a formação das representações sociais entre os envolvidos.

Além disso, pode ser destacado que a avaliação compreende também a abordagem do CHA (FLEURY; FLEURY, 2001). Tal evidenciação pode ocorrer em virtude do modelo prescritivo de avaliação de desempenho utilizado na organização há tempos e que pode ter tido influência da corrente norte-americana em sua concepção.

## 6.2 COMPETÊNCIA E CONTEXTO

Os tópicos do *mundo lexical* presentes na classe 2, denominada “Contexto”, servirão de base para a discussão proposta a seguir. Dessa forma, apresentam-se os seguintes enunciados como delineadores: (re)construção identitária; elementos facilitadores ao desenvolvimento na carreira; elementos dificultadores ao

desenvolvimento na carreira; organização pública *versus* organização privada no processo seletivo e contrastes entre os grupos nas carreiras.

Almeida (2009) assinala a perspectiva de conectar o individual ao coletivo nos estudos das representações sociais. A partir dessa perspectiva, destaca-se que os movimentos de operar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais e que nem todos podem ser evidenciados em todas as circunstâncias.

Os resultados do estudo aqui relatado indicam que membros de um mesmo agrupamento social representam competência de formas diferentes em relação ao contexto social. A diferenciação das RS de competência entre os grupos é amparada por Justo, Camargo e Alves (2014) e Doise (2010), ao destacarem que as representações sociais podem variar em conformidade com os grupos sociais e seu envolvimento com relação ao objeto que é representado.

O contexto do estudo em destaque é permeado por continuidades e descontinuidades, em uma organização que se encontra em processo de mudança, oriundo, principalmente, de influências externas da política educacional brasileira. Assim, pode-se destacar que a instituição encontra-se em processo de (re)construção identitária. Isso fica evidenciado nas falas dos sujeitos pertencentes à categoria dos gestores, mostrando que as experiências que aconteceram nesse processo de mudanças influenciam na formação da identidade e, antes disso, nas práticas dos grupos e na forma de pensar de cada um deles, o que está em consonância com os relatos de Figueiredo, Cavedon e Leite-da-Silva (2013).

Conforme propõem Fantinel e Cavedon (2010), a interação dos sujeitos nos grupos sociais é cercada por elementos simbólicos que são constituintes das representações sociais, vinculados à memória e à formação de identidade. Nas falas dos gestores, constata-se o elo afetivo que os sujeitos dessa categoria relatam ter com a instituição, em virtude de experiências anteriores na organização. Tal fato influencia a formação das RS para esses sujeitos, pois, de acordo Jodelet (2001), as representações sociais são orientadas pela articulação de elementos afetivos, do contexto sócio-histórico-cultural, da dimensão cognitiva e vivência social dos sujeitos.

Embora a instituição tenha sido criada no ano de 2008, por meio da aglutinação de quatro autarquias distintas, em virtude de mudanças no campo da política educacional brasileira, na categoria dos gestores, ela é designada como uma instituição centenária. Essa designação pode estar associada ao contexto histórico (JODELET, 2001), pois a autarquia mais antiga entre as que a formaram, localizada na capital do Estado, já se aproximava da comemoração de seu centenário.

A discussão entre os profissionais técnicos administrativos compreende aspectos que eles entendem como facilitadores e dificultadores de suas carreiras na instituição. Para um grupo em específico dessa categoria, o GF Alfa, a instituição propicia possibilidades que facilitam o aperfeiçoamento do trabalhador em sua carreira. De acordo com esse grupo, o plano de carreira e o incentivo recebido pela instituição para ações voltadas à capacitação, por exemplo, são satisfatórios, com oportunidades de liberação e estímulo ao estudo, sendo esse, de acordo com esse grupo em específico, um diferencial da organização.

Em contrapartida, os demais grupos que compõem a categoria dos técnicos administrativos apontam alguns elementos que parecem dificultar o aperfeiçoamento em suas carreiras, tanto em relação a aspectos tidos como burocráticos e formalísticos (RIGGS, 2010) e relacionados diretamente ao plano de carreira. Foram apontados também aspectos considerados como entraves ao aperfeiçoamento, envolvendo elementos relacionados à escolaridade dos trabalhadores, que, de acordo com a opinião de alguns membros e com a análise dos dados sociodemográficos, em grande parte, está acima da mínima exigida para a atuação, especialmente em cargos que requisitam formação em nível médio. Além disso, é destacado também o aspecto diversificado da formação escolar dos profissionais ocupantes desses cargos, como também a impossibilidade de ascensão a cargos mais elevados, dada a peculiaridade desse tipo de organização.

Ao contrário do GF Alfa, que destacou as oportunidades relacionadas ao incentivo ao aperfeiçoamento, nos demais grupos da categoria dos técnicos administrativos, podem ser identificados empecilhos enfrentados quanto às oportunidades voltadas para ações desse tipo. Nesse sentido, parece que a realidade social vivida pelos membros dessa categoria apresenta nuances. Isso pode remeter à bagagem de conhecimento carregada pelos membros, aspectos relacionados às práticas de

gestão adotadas em cada grupo e o histórico vivenciado por essas pessoas, cada qual trazendo consigo particularidades que, conjuntamente, compõem a realidade vivenciada, conforme destaca Jodelet (2001). Em relação a esse aspecto, observa-se que os sujeitos trazem comparações e observações de outras realidades vivenciadas e que influenciam sua realidade na organização.

O contexto da pesquisa se deu em uma organização inserida no setor público. Contudo, em algumas falas, verificam-se comparações desse tipo de instituição com organizações privadas. Dessa forma, a existência de um conflito entre dois pontos contribui para a construção e enraizamento da identidade e representação social dos profissionais da instituição Ômega, tal como relatado em Bonomo et al. (2013).

Apesar da divergência sobre as vivências em outras realidades pelos membros da organização, especificamente envolvendo a comparação entre organizações públicas e organizações privadas, verifica-se convergência em relação ao discurso sobre seleção. De acordo com os elementos da representação social, a seleção realizada em organizações de cunho privado é mais rigorosa. Na instituição pública, o discurso envolve primordialmente a prova, peça fundamental para a contratação. O êxito na seleção se resume à aprovação nesse processo, não envolvendo, para ambas as categorias, outros aspectos abordados em uma seleção de uma organização privada.

A coletividade não se trata, nesse caso, de um aglomerado de indivíduos, compreendendo sujeitos que possuem uma mesma afiliação ou situam-se em um grupo de pertença, que pode ser o grupo de gestores ou de profissionais técnicos administrativos. Dessa forma, o contexto compreende o encadeamento das dinâmicas sociais, sendo elas interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais presentes nos grupos, conforme destacado por Mendonça e Lima (2014).

As representações sociais de competência para os profissionais da unidade central de administração da instituição federal de ensino “Ômega” compreendem expressões socializadas que simbolizam atos, situações comuns e emergem no contexto social em que o cotidiano e as interações entre sujeitos e grupos influenciam o comportamento e o pensamento social. Sendo assim, as representações emergem, circulam em falas, relações sociais e ações das pessoas

no dia a dia, correspondendo, portanto, aos fenômenos do contexto social. As inserções sociais, as experiências vivenciadas, a memória, os valores, as crenças, as relações entre grupos, interferem na tomada de posição dos atores sociais, bem como no processo de formação das representações sociais, conforme destacado por Mendonça e Lima (2014).

De acordo com o entendimento de Jovchelovitch (2008), a representação social está condicionada à forma como um indivíduo compreende sua realidade social, sendo elaboradas a partir de seus comportamentos e pensamentos. Assim, a partir da articulação histórica vinculada ao contexto social e da interação dos profissionais técnicos administrativos e gestores é que se identificam os alicerces sociais e pessoais que dão sentido ao objeto deste estudo, a competência.

Os aspectos contextuais que envolvem as RS de competência na instituição Ômega se dão a partir da interação entre os grupos, dos processos de comunicação, dos pensamentos e da posição dos indivíduos no cotidiano. Nesse sentido, o comportamento dos indivíduos influencia e é influenciado pelo contexto, indicando a posição de cada uma das pessoas nos grupos, que, a partir das interações, constroem sua história individual e social em seus grupos de pertença, conforme destacado por Jodelet (2001).

A análise das falas contidas no *mundo lexical* da categoria “Contexto” indicam outros elementos que compõem as representações sociais de competência, como o desenvolvimento pessoal e profissional, o crescimento na carreira, o incentivo da organização para o desenvolvimento profissional, a adequação das pessoas ao cargo, entre outros. Dessa forma, o pensamento social presente nos grupos é influenciado por tais elementos formadores das RS de competência para os grupos.

Em alguns momentos, os gestores e técnicos administrativos possuem pensamentos e posicionamentos diferenciados entre si, que, conforme destacado por Trindade, Santos e Almeida (2014) e Doise (2002), remetem também à partilha das crenças e a experiências passadas. Essas, por sua vez, articuladas aos elementos sociais e pessoais vinculados ao contexto, influenciam a formação das representações sociais.

Além disso, observam-se a questão da memória, pelo fato de alguns dos gestores terem estudado na instituição Ômega, como também as experiências que os sujeitos trazem em virtude de terem trabalhado em organizações privadas. Assim, verifica-se que a partilha de crenças em comum entre os profissionais técnicos administrativos e gestores, a diferenciação entre os indivíduos e grupos em relação aos objetos de representação e os posicionamentos dos indivíduos e grupos influenciam o pensamento social dos profissionais técnicos administrativos e gestores e podem ser compreendidos pela ancoragem social (DOISE, 2002).

### 6.3 COMPETÊNCIA COMO CHA E COMPETÊNCIA COMO INTELIGÊNCIA PRÁTICA

Esta sessão traz análise de elementos do *mundo lexical* que compõem, de forma articulada, as classes 3 e 4, respectivamente, denominadas “Competência no cotidiano” e “Competência e pessoas”. Assim, os tópicos do *mundo lexical* resgatados para discussão da classe 3 serão os seguintes: competência como o conjunto CHA; competência como entrega de resultados; ampliação do conceito de competência; competência como execução de atividades do cargo – o “algo a mais” como uma prática inadequada. Os tópicos do *mundo lexical* da classe 4, por sua vez, correspondem aos seguintes: desafios nas relações interpessoais; desafios na mobilização de pessoas e dualidades entre organização pública e demais organizações.

A análise dos dados da classe “Competência no cotidiano” remeteu para a competência como CHA. Por outro lado, a classe “Competência e pessoas” remeteu à competência como inteligência prática. Competência e trabalho possuem características dinâmicas e multifacetadas e que podem ser discutidas a partir de múltiplas concepções e áreas de conhecimento, conforme destacado por Le Boterf (2003), Zarifian (2011), Borgo, Bianco e Colbari (2013) e Martins-Silva et al. (2014). Nesse sentido, a formação dos sujeitos, alinhada às suas experiências, também contribui para as representações sociais desses conceitos. Para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, competência perpassa dimensões que compreendem múltiplas concepções.

Especificamente na classe 3 (“Competência no cotidiano”), foi predominante o conjunto discursivo da categoria dos profissionais técnicos administrativos. No entanto, quando analisadas as falas dos gestores nessa classe, o entendimento de competência se aproximou do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, conhecido como CHA, oriundo da escola americana de competência, conforme apontam Borgo, Bianco e Colbari (2013) e Fleury e Fleury (2001).

Para a categoria dos profissionais técnicos administrativos, competência está vinculada à ação de executar determinada atividade. Sendo assim, indica a realização de alguma atividade com o alcance de um resultado considerado satisfatório para a organização. Desse modo, competência, para a categoria dos técnicos administrativos, alcança aspectos destacados por Fleury e Fleury (2001), Fischer et al. (2008) e Santos (2011), que estão relacionados ao alcance de um resultado preestabelecido na execução de determinada atividade. Os verbos de ação, como “executar” e “fazer”, caracterizam essa classe, norteados para o entendimento explicitado.

Observa-se, nesse caso, que as representações sociais dos técnicos administrativos sobre competência estão associadas à execução de atividades pelos atores da organização, sendo a noção de competência, para essa categoria, ancorada em padrões de desempenho a serem alcançados, remetendo a ações, atitudes e conhecimentos que os trabalhadores devem possuir para demonstrar resultados nas organizações, relacionando-se, assim, ao que esses profissionais entendem como necessário para o desempenho no trabalho, conforme exposto por Santos (2011).

A corrente norte-americana possui o viés comportamentalista (compreende a intelectualidade e a personalidade do trabalhador), isto é, defende os atributos que os indivíduos precisam ter para realizar atividades com alto padrão de desempenho, o que, nesse caso, não foi evidenciado no conjunto discursivo dos sujeitos da categoria dos técnicos administrativos. Identifica-se, então, o caráter mensurável do trabalho desempenhado, que tem por finalidade definir o trabalhador como competente ou não.

Isso pode indicar que o posicionamento dos sujeitos é influenciado provavelmente por enunciados voltados para a formação que tiveram durante seu histórico pessoal



e profissional, apontando, no sistema educacional brasileiro, a influência de um modo de pensar que tem origem em outros países, em especial, os Estados Unidos, conforme evidenciam Nicolini (2003) e Caldas e Alcadipani (2012).

Essa constatação pode indicar, ainda, a influência norte-americana nos cursos de formação voltados para os profissionais do serviço público, bem como nas políticas de gestão implementadas pelo governo brasileiro. Nessa perspectiva, é possível apontar, ainda, que escolas de treinamento direcionadas a esse público em específico, isto é, servidores públicos federais, podem também seguir o viés estrangeiro, voltado para resultados puramente mensuráveis e que delimitam a compreensão de competência para esses sujeitos, conforme entendimento de Fischer et. al. (2008).

Em destaque, há o enunciado incompetência, que também foi evocado de forma significativa. Se, por um lado, competência indica ascensão a resultados satisfatórios, conforme apontam Fleury e Fleury (2001), Fischer et al. (2008) e Santos (2011), por outro, incompetência pode indicar o fracasso de não se alcançar os resultados favoráveis.

Outra questão observada é a heterogeneidade conceitual de competência destacada por Fleury e Fleury (2001), Ruas (2005) e Zago e Retour (2013), sendo perpassada pela relatividade que envolve a concepção dos sujeitos, em particular dos pertencentes ao GF Alfa. A divergência conceitual entre competência e habilidade também foi apontada. Contudo, embora apresentem opiniões diversificadas, continuam próximas de execução de atividades.

No conjunto discursivo, observa-se ainda a ideia de “algo a mais” para que um trabalhador seja considerado competente, mas com barreiras que esse conjunto de sujeitos pode enfrentar no contexto organizacional público. Para empreenderem suas atividades em tal contexto, esses trabalhadores são selecionados por meio dos processos específicos, particulares a essa realidade organizacional, ou seja, o concurso público. As atividades a serem realizadas seguem um conjunto de prescrições definidas em regulamentos formais, conforme entendimento de Riggs (2010), o que enseja algumas observações no “algo a mais” relatado por esses sujeitos durante os grupos focais.

Nesse sentido, o “algo a mais” que esses profissionais precisam oferecer para serem considerados competentes encontra algumas barreiras. Por um lado, a discussão sinaliza o “algo a mais” para além de suas atividades. Por outro, o “algo a mais”, a partir da inserção de outras responsabilidades, não previstas no escopo formal do cargo para o qual o trabalhador foi selecionado, pode deslocar o desempenho de um determinado cargo para outro. Dessa forma, o desempenho desse “algo a mais” relatado pode ser entendido como uma postura não permitida, para que os trabalhadores não se enquadrem em desvio de atividade do cargo exercido. A impossibilidade de exercer atividades consideradas típicas de outros cargos, a categoria dos profissionais técnicos administrativos denomina como desvio de função.

Em relação a isso, percebem-se algumas especificidades, como situações em que um profissional com formação superior é aprovado no processo de seleção para exercer uma atividade em cargo que exige formação de nível médio. Levando-se em conta tal situação, o “algo a mais” fica em uma polaridade, indicando o correto e o incorreto.

No geral, para o trabalhador inserido nesse tipo de organização, fazer “algo a mais” pode ser considerado um caminho para ser avaliado como competente. Contudo, parece haver um limiar em que esse “algo a mais” pode invadir atribuições entendidas como referentes a outros cargos e, nesse sentido, o trabalhador estará em um caminho contrário ao entendido como um comportamento adequado. Nesse caso, o “algo a mais” pode ser considerado desvio de função. Em outras palavras, um profissional selecionado para desempenhar atividades específicas de cargo de nível superior, exercendo atividades que o grupo entende como estando fora de suas atribuições, parece ser percebido como uma postura não tão adequada.

Entre o “algo a mais” e o desvio de função, o grupo coloca como exemplo a prática de dirigir veículo para desempenhar determinada atividade. Nesse caso, o contexto organizacional público parece permitir o que é entendido, nesse caso específico, como algo correto, o que, para os técnicos administrativos, seria denominado como “atribuições diferenciadas”, conforme destaca Rebeca (GF Beta).

Competência, para o grupo dos técnicos administrativos, refere-se à responsabilidade que determinado trabalhador precisa legalmente executar. Na discussão, espera-se um “algo a mais” por parte dos sujeitos, mas, no contexto geral, o sentido de competência continua próximo ou não se desvincula da responsabilidade de executar atividades previstas no escopo de seus cargos. Isso acontece pelo fato de os trabalhadores entenderem competência como algo voltado para a execução de atividades que busquem resultados considerados satisfatórios ou por particularidades do contexto organizacional em que o grupo está situado. Entre essas particularidades podem ser citadas a dificuldade encontrada entre distinguir o “algo a mais” e as atividades prescritas em seus cargos, remetendo ao trabalho prescrito e o trabalho real descritos por Zarifian (2011).

O trabalho prescrito pode não corresponder ao trabalho real e vice-versa, uma vez que o que vai ser executado pelo trabalhador é o que emerge nas situações do dia a dia e, a partir disso, ele será considerado competente ou não, conforme indica Zarifian (2011). A partir dessa questão, é necessário discutir a inserção de profissionais de nível superior por meio de concurso público para cargos prescritos como de nível médio, já que, neste estudo, foi possível observar trabalhadores com qualificação superior à requerida, portanto, superior à prescrição.

No contexto da presente pesquisa, um cargo prescrito como de nível médio pode ser ocupado por um trabalhador que já tenha formação superior. Para tal, é necessário obter êxito na seleção pública realizada pela organização. A partir dos dados sociodemográficos, pode-se assinalar que, entre os sujeitos do grupo dos profissionais técnicos administrativos, por exemplo, dez ocupam cargo de nível fundamental ou médio. Alguns possuem especialização *lato e stricto sensu*. Somente um deles possui apenas a formação mínima exigida.

Diante desse fato, observa-se um desafio individual para os trabalhadores e, ao mesmo tempo, para a organização, pois, se um candidato ingressa em um cargo e possui formação mínima além da necessária, isto é, uma formação superior, isso não é considerado desvio de função, embora, de certa forma, seja possível que o profissional se utilize de sua formação no desempenho das suas funções, pelo próprio contexto da competência, que trabalha as dimensões pessoal, organizacional e de formação (LE BOTERF, 2003). Contudo, o profissional não pode

ser reconhecido nesse quesito, ainda que sua formação superior possa representar um “algo a mais” em suas atividades. Aliás, se for considerado o plano de carreira, a formação superior representa esse “algo a mais”, pois, esse profissional pode receber um acréscimo pecuniário em virtude de sua formação acadêmica superar a que é necessária ao cargo. Eis o desafio: remunera-se pela formação, necessariamente superior ao trabalho executado, mas, legalmente, a pessoa se vê entre um limbo, isto é, entre a atividade para a qual foi selecionada (trabalho prescrito), a atividade que de fato exerce (trabalho real) e o que de fato esse “algo a mais” representa (desvio de função, no contexto organizacional público).

Outra observação é a de que, para um grupo específico dos profissionais técnicos administrativos (GF Alfa), “desvio de função” ficou claramente entendido como algo ilegal, que não pode ser realizado de forma alguma. Já para outro grupo (GF Beta), exercer atividade entendida como específica de outro profissional pode não ser considerado como um desvio ocupacional, como o caso de dirigir veículos para a realização de atividades específicas em virtude da insuficiência de profissionais específicos para tal finalidade, relatado pelo grupo.

Seguindo para as falas dos gestores, embora com participação em poucas UCE na classe 3 (“Competência no cotidiano”), o pensamento social desse grupo aproxima a competência ao conjunto CHA, portanto, também alinhada à escola americana de competências, destacada por Borgo, Bianco e Colbari (2013) e Fleury e Fleury (2001). Entretanto, destaca-se que a conceitualização americanizada de competência, para os gestores, se agrega à noção de inteligência prática, em maior evidência na classe 4 (“Competência e pessoas”). Assim, essa conexão sinaliza para os tópicos voltados para a inteligência prática e caminha para encontrar sentido na atividade que se realiza. O produzir sentido na realização de um trabalho caminha na mesma direção das relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho e que poderão favorecer o desempenho das competências dos trabalhadores.

Para os gestores, o trabalho deve ter sentido, ser harmônico, trazer retorno por parte de quem o realiza. A partir desse entendimento, para essa categoria, o sentido da realização de uma atividade de trabalho está ligada às relações estabelecidas pelos

profissionais no ambiente organizacional, que podem contribuir para o desempenho das competências dos trabalhadores.

A classe 4, “Competência e pessoas”, representou, em maior profundidade, aspectos ligados às relações interpessoais na organização, nesse caso, prevalecendo as contribuições do grupo dos gestores. Assim, os dados apontam que, pela ótica dos sujeitos dessa categoria, a competência é entendida como uma dinâmica estabelecida nas relações interpessoais, em uma dimensão de trabalho em grupo, dedicação e entrega do trabalhador às atividades laborais.

Para os gestores, a representação social de competência é compreendida pela execução de atividades, entrega e convivência dos trabalhadores no contexto organizacional. Sendo assim, competência está voltada para a ação prática do “saber-mobilizar” em uma situação de trabalho, isto é, vai além de possuir conhecimentos ou capacidades, sendo, portanto, a mobilização oportuna e satisfatória do trabalhador em uma situação de trabalho específica, defendida por Le Boterf (2003). Assim, a competência se dá na ação, em situação real de trabalho, por meio da mobilização de capacidades (FISCHER et al., 2008) e conhecimentos do trabalhador (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2011), em uma situação de inteligência prática.

A competência como conjunto CHA e a competência como inteligência prática podem ser consideradas conjuntamente como elementos que compõem as representações sociais de competência para os sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, a representação social de competência se alicerça nos aspectos evidenciados nas classes 3 e 4, ora se aproximando entre os grupos, ora se distanciando.

#### 6.4 A ANCORAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE COMPETÊNCIA

A partir dos elementos destacados neste capítulo, a competência abrangeu múltiplos sentidos atribuídos pelos indivíduos e grupos, sendo compreendida pelo processo de ancoragem. Os elementos que compõem as representações sociais são influenciados e construídos a partir do contexto histórico-social, conforme destacam Trindade, Souza e Almeida (2014).

Ao considerar o conjunto dos elementos identificados (avaliação, contexto, competência como CHA e competência como inteligência prática), depreende-se o processo de formação das representações sociais de competência para os profissionais da unidade central de administração da instituição federal de ensino Ômega. Nesse processo de formação, aspectos ligados à ancoragem psicológica, sociológica e psicossociológica se fazem presentes, conforme propõe Doise (2010), a partir dos quatro níveis de análise que integram a abordagem societal. Assim, há a articulação, no campo social, de entendimentos individuais, opiniões compartilhadas, bem como com dos posicionamentos que os sujeitos adotam nas relações sociais em torno da competência (DOISE, 2010).

O processo de construção das representações sociais de competência compreende, desse modo, aspectos que circulam os processos intraindividuais; interindividual; intergrupar e societal ou ideológico. No caso do elemento avaliação, por exemplo, ao se considerar posicionamentos diferentes dos membros entre os grupos, aproxima-se da abordagem intergrupar de Doise (2010). Dessa forma, o pertencimento dos indivíduos nos grupos molda a compreensão e o entendimento acerca dos objetos sociais, conforme destacam Mendonça e Lima (2014).

Neste estudo, os aspectos evidenciados na formação das representações sociais de competência foram de maior destaque nas esferas intergrupar e societal, o que não significa dizer que não contenham elementos das demais esferas. Como o estudo se deu a partir da interação de indivíduos nos grupos de pertença, o acesso a esses níveis pode ter sido influenciado pelo método adotado.

Os aspectos “jeitinho” e corporativismo, por exemplo, correspondem à análise interindividual e intergrupar, respectivamente. Nesse sentido, os elementos afetivos que compreendem o “jeitinho” são abarcados pela análise interindividual a partir da interação entre os indivíduos da categoria dos técnicos administrativos, para contornar uma situação burocrática. O corporativismo, por sua vez, pode ser entendido a partir da análise intergrupar, pois contorna uma regra da burocracia a partir da coletividade, beneficiando todos os indivíduos de um dado grupo.

Os gestores posicionam-se favoravelmente à avaliação e a consideram como algo positivo, pois, segundo relataram, ela traz resultados favoráveis para o trabalho e

para a organização. Já para o grupo dos técnicos administrativos, a avaliação é considerada como uma sistemática ultrapassada, que não funciona e que possui perguntas repetidas. Em ambas as situações, a análise intergrupar está presente, pois, conforme argumentam Mendonça e Lima (2014) as experiências, as formas como os sujeitos aprendem e interpretam a realidade e suas inserções sociais interferem na formação das representações sociais de um grupo.

Os elementos das representações sociais de competência, que compreendem a avaliação, o contexto histórico-social da instituição e o conjunto CHA e a inteligência prática, encontram-se em um *continuum*. Compreendidas a partir de tais elementos, as RS da competência são constituídas a partir das relações entre os grupos, que, neste estudo, são os dos gestores e dos técnicos administrativos.

Dessa forma, observa-se que o solo em que se formam as representações sociais é o dos julgamentos sociais e dos processos de construção social da realidade, enquanto seu contexto de constituição e propagação é o das relações intergrupais. Tais entendimentos são defendidos por Mendonça e Lima (2014). Portanto, entende-se que a formação profissional e aspectos relacionados à inserção social dos profissionais também são pontos centrais na constituição das representações sociais, conforme relatam Souza, Serafim e Dias (2010). Desse modo, acredita-se que a formação educacional dos gestores e técnicos administrativos, tanto a acadêmica quanto a que ocorre em cursos de capacitação, seja elemento constituinte das representações sobre a competência.

Em relação ao entendimento de competência voltado para a execução de determinada atividade de trabalho, em que a entrega de um resultado é considerada fator determinante para caracterizar um profissional como competente, atribui-se sua formação aos processos intraindividuais. Dessa forma, alinha-se às experiências dos indivíduos frente ao ambiente organizacional e volta-se para habilidades técnicas, conforme propõem Souza, Serafim e Dias (2010).

Já a competência voltada para a habilidade que circula as relações interpessoais e o sentido encontrado na atividade de trabalho a ser realizada, evidenciada no discurso dos gestores como a habilidade de saber se relacionar, pode ser compreendida pelos processos interindividuais. Assim, esse entendimento pode ser explicado pelos

sistemas de integração das dinâmicas sociais e volta-se para as habilidades sociais, conforme exposto por Souza, Serafim e Dias (2010).

Conforme destacado anteriormente, a perspectiva societal de Willem Doise na Teoria das Representações Sociais propõe que: 1) há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social; 2) os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com os objetos de representação e 3) as representações sociais são caracterizadas por ancoragens sociais que podem explicar as tomadas de posição.

A partir da abordagem societal, na instituição “Ômega”, os indivíduos acreditam que a competência envolve o resultado da execução de uma atividade de trabalho e circula nas relações interpessoais na organização. As diferenças mantidas com o objeto social competência podem ser explicadas pelos grupos sociais em que os indivíduos estão inseridos. Assim, com a inserção de um novo indivíduo em grupo, como no caso dos técnicos administrativos, em que o corporativismo é considerado uma prática comum, ele tende a ser influenciado pelas práticas predominantes.

Em relação às ancoragens sociais, elas são influenciadas pelo grupo, pelo contexto vivenciado na organização e histórico dos indivíduos. Portanto, a ação de agir de forma corporativista em uma avaliação, como no caso dos técnicos administrativos, assim como relatar que a avaliação funciona e que tem tido frutos favoráveis, como no caso dos gestores, pode ser uma conduta justificada por meio da tomada de posição e grupos sociais de pertença.

Para a Teoria das Representações Sociais, a formação do pensamento social é condicionada pelas relações grupais. Sendo assim, a RS de um objeto é demarcada pelo pertencimento grupal e compartilhada nas interações sociais (MOSCOVICI, 2015). Para Doise (2010), a posição do sujeito no meio social em que vive é um aspecto que interfere e influencia na compreensão da realidade. A partir dos posicionamentos dos sujeitos, pertencimentos em grupos e julgamentos de um grupo em relação a outros, são formadas as representações sociais.

A competência, portanto, está ligada às histórias dos sujeitos da organização. Compreendem não só o momento em que se deu a pesquisa, mas, também, a formação desses sujeitos no decorrer de suas vidas, o papel que desenvolvem na



organização e o contexto público gerencialista. O gerencialismo corresponde a um elemento da burocracia e está presente nas vivências cotidianas dos atores na realidade social em que se deu a pesquisa.

Dessa forma, a burocracia influencia as práticas, bem como a administração empreendida pelos gestores, que parece ser de cunho mais flexível, em que predomina a entrega e a disponibilidade por parte do trabalhador. Tal característica pode indicar representações que vem sendo construídas e reconstruídas historicamente desde a administração de cunho flexível, relatada por Harvey (1992), por exemplo.

Para os técnicos administrativos, por sua vez, os aspectos como a descrição de cargos e papéis a serem desempenhados relacionam-se diretamente com preceitos oriundos da burocracia. Tais aspectos também podem influenciar na constituição das representações sociais de competência para a categoria.

Nesse sentido, para ambos os grupos, de gestores e técnicos administrativos, os elementos circulados historicamente podem indicar normatizações que orientam e possibilitam sentido aos comportamentos dos indivíduos nos grupos, conforme propõe Doise (2010).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o processo de formação das representações sociais de competência para um grupo de profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino, aqui denominada Ômega. Para tal, utilizou-se a abordagem qualitativa, sendo utilizada como estratégia para a coleta dos dados a realização de grupos focais. Para a análise, optou-se pelo auxílio do *software* Alceste, que, por meio dos resultados correspondentes, auxiliou a interpretação. Nesse sentido, após a apresentação dos resultados e posterior discussão, conforme capítulos antecedentes, algumas afirmações podem ser tecidas.

Com base nos dados analisados, tendo-se como guia a Teoria das Representações Sociais, chegou-se às três dimensões consideradas elementos constituintes da representação social de competência para os sujeitos da estrutura de administração analisada. As três dimensões compreendem a avaliação, o contexto e a competência como conjunto CHA e a competência como inteligência prática, que contribuíram para a compreensão de como a competência é ancorada no pensamento social dos grupos que constituíram os sujeitos do estudo. Neste sentido, foi possível apreender que, para além do plano conceitual, existem elementos que, na formação das representações sociais de competência, envolvem os contextos histórico, social e cultural e ideologias, crenças e influências dos grupos sociais dos indivíduos.

Além de identificar as representações sociais de competência, foi possível compreender diversos elementos que envolvem o processo de formação do pensamento social entre profissionais técnicos administrativos e gestores. Identificados, portanto, os elementos que compõem as representações sociais de competência para os profissionais inseridos na estrutura de administração da instituição Ômega, verificou-se que a formação do pensamento social apresenta aspectos similares e também diferenciados em relação ao objeto da representação social. Nesse sentido, um mesmo elemento de representação social pode apresentar significados construídos por concepções preexistentes na memória social, por opiniões compartilhadas, por representações construídas e reconstruídas,

decorrentes das experiências dos sujeitos, tanto experiências individuais quanto as vivenciadas nas e entre as suas relações sociais, conforme destaca Doise (2010).

Compreendeu-se, então, que, para os grupos sociais envolvidos, seja ao considerar profissionais técnicos administrativos ou gestores, pode haver diferenças em relação a alguns elementos das representações, o que possibilita uma pluralidade de entendimentos em relação a um dado elemento de representação social. Esse fenômeno recebe o nome de polifasia cognitiva, indicando que em uma atividade representacional coexistem, em um mesmo grupo ou em um mesmo sujeito, formas variadas de pensamentos em um mesmo campo representacional (MOSCOVICI, 2015).

No presente estudo, a polifasia cognitiva é observada no pensamento dos sujeitos em relação à avaliação, um dos elementos que compõem o processo de formação das RS. Para os gestores, a avaliação apresenta aspecto favorável. Já entre os técnicos, para alguns sujeitos, a avaliação é considerada de forma favorável, enquanto para outros, não.

Em relação à gestão da instituição “Ômega”, este estudo ressalta a necessidade premente de se refletir sobre a importação da prática gerencial, normalmente usada em empresas privadas, sendo inserida no contexto das organizações públicas. Se a importação dos modelos ocorresse apenas entre empresas privadas, já seria necessário observar as particularidades de cada organização. Porém, quando ela ocorre no contexto público, é ainda mais relevante analisar o contexto organizacional.

Ao se pensar sobre os aspectos de gestão, uma pontuação pode ser feita sobre a inserção de práticas gerenciais consideradas universais, como o caso do gerencialismo. A partir do entendimento de que uma organização é composta por atores sociais em interação, as histórias, memórias e as formas de pensar interferem nas ações praticadas por esses atores no cotidiano organizacional, o que, na implantação de um modelo gerencialista, pode ser colocado à margem.

Assim, uma contribuição desta pesquisa abarca a importância de se buscar compreender o pensamento social circulante na organização, ao serem abordados os temas de gestão e as pessoas que estão atuando nas organizações. Direcionar,

por exemplo, o olhar sobre a temática que envolve a atividade de trabalho, em relação ao que é pensado, vivenciado e realizado pelos atores nas organizações pode ser um caminho a ser acessado pela Teoria das Representações Sociais.

Além disso, a contribuição deste trabalho reside na articulação do objeto de pesquisa, considerado novo e, portanto, em construção para um grupo social, que é a competência. Além disso, a pesquisa é considerada relevante por articular o campo da Psicologia Social com o dos Estudos Organizacionais, buscando trazer para esse último um novo olhar em relação às abordagens consideradas tradicionais, voltadas, principalmente, para a aplicação instrumental e universal.

Assim, ao articular a competência com aspectos que compõem a Teoria das Representações Sociais, novas possibilidades emergem, destacando novas formas de compreensão do processo de construção do pensamento social no campo da Administração. Utilizar a lente teórica da TRS para analisar elementos que envolvem a Administração movimenta o pensamento em outros campos dos saberes, amplia a discussão com novos olhares e contribui com novas abordagens e reflexões.

A pesquisa apresenta algumas limitações, como a quantidade de participantes. Isso se deu por dois motivos: primeiro, a técnica de grupo focal requer um quantitativo máximo de participantes por sessão. Segundo, a necessidade de se efetuar a delimitação da pesquisa, que impossibilitou a ampliação para as demais instâncias da estrutura da unidade de administração analisada e para as diversas unidades que compõem a instituição que constituiu o lócus do estudo. Entretanto, tais limitações não interferiram na análise dos dados, tendo em vista que foram atendidas as recomendações relacionadas à técnica de grupos focais e ao *software* utilizado nesse processo.

Cumprir destacar que a interpretação não generaliza ou dimensiona todas as representações sociais relacionadas à competência que circulam na instituição Ômega, tendo em vista que as representações circulantes na organização são mais heterogêneas e mais complexas do que a proposição deste estudo. Assim, estudos ampliando os grupos que compõem a instituição federal de ensino são recomendados, como também estudos estendidos a outras organizações.

Além disso, a realização de estudos a partir da Teoria das Representações Sociais com a modificação dos procedimentos metodológicos para acessar mais peculiaridades pode favorecer frutíferas discussões, tendo em vista as subjetividades que perpassam as organizações e os trabalhadores nelas inseridos. Tais peculiaridades envolvem não só a abordagem da competência, mas também elementos que remetem às concepções dos sujeitos da organização sobre a temática trabalho.

Outro caminho recomendado para pesquisa é o gerencialismo presente no contexto organizacional analisado. Assim, são sugeridas pesquisas buscando analisar como as práticas de gestão são influenciadas e influenciam os atores organizacionais em suas tomadas de posição por meio desse tema, compreendido entre o instrumental e a filosofia de gestão.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. O simbolismo e a cultura da empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANLAT, Jean-François (Org.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 2010. p. 39-79.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, nov./dez. 2008.
- \_\_\_\_\_; BIANCO, Mônica de Fatima. A noção de competências e a gestão: novos discursos e velhas prescrições no cotidiano de uma empresa. In: JUNQUILHO, Gelson Silva et al. (Orgs.). **Tecnologias de gestão: por uma abordagem multidisciplinar**. Vitória: Edufes, 2007. p. 266-299.
- ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 441-489.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 39-63.
- BERNARDES, Sonia F.; KEOGH, Edmund; LIMA, Maria Luísa. Bridging the gap between pain and gender research: a selective literature review. **European Journal of Pain**, v. 12, n. 4, p. 427-440, maio. 2008.
- BERNARDO, Patrícia; SHIMADA, Nayara Emi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. O Formalismo e o “jeitinho” a partir da visão de estratégias e táticas de Michel de Certeau: apontamentos iniciais. **Revista Gestão & Conexões = Management and Connections Journal**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 45-67, jan./jun. 2015.
- BIANCO, Mônica de Fatima. A valorização dos saberes no trabalho de processamento industrial de rochas ornamentais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Competências e gestão: dialogando com o trabalho e decifrando suas conexões**. Vitória: Ufes, Proex, 2014. p. 15-37.
- BONOMO, Mariana et al. Princípios organizadores das representações de rural e cidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 91-118, jan./abr. 2013.
- BORBA, José Vanderlei Silva. Administração e gestão pública: reflexões e discussões. In: MELLO, Simone Portella Teixeira de (Org.). **Administração pública contemporânea: temas para o debate**. Pelotas: UFPel, 2012. p. 14-28.

BORG, Camila Brito; BIANCO, Mônica de Fatima; COLBARI, Antônia de Lourdes. Competência e cooperação em uma empresa brasileira de mineração. **Revista Economia & Gestão**, Minas Gerais, v. 13, n. 33, set./dez. 2013.

BOYATZIS, Richard Eleftherios. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **R. Adm.**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523-539, out./nov./dez. 2012.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Portal da Transparência. **Servidores civis e militares do poder executivo federal: por órgão de lotação do servidor**. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/OrgaoLotacao>> Acesso em: 8 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 fev. 1967. Seção I, p. 4.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm)>. Acesso em: 13 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. Departamento de Desenvolvimento e Desempenho Institucional. Coordenação-Geral de Políticas Desenvolvimento de Pessoas. **Guia da gestão da capacitação por competências**. Brasília, 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: \_\_\_\_\_; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 237-270.

BURRELL, G.; MORGAN, G. Two Dimensions: four paradigms. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. Aldershot: Ashgate, 2005. p. 21-37.

CALDAS, Miguel Pinto; ALCADIPANI, Rafael. Americanizing Brazilian management. **Critical perspectives on international business**, v. 8, n. 1, p. 37-55, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 511-539.

CAPANO, Gerardo; STEFFEN, Ivo. A evolução dos modelos de gestão por competências nas empresas. **Boletim Técnico do Senac: Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 41-54, mai./ago. 2012.

CARVALHO, Antônio Ivo de et al. **Escolas de governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: Enap, 2009.

CASTRO, José Henrique Motta de; KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Modernidade organizacional em gestão de pessoas como base para a incorporação de modelo de gestão por competências. **RAC-Eletrônica**, v. 2, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2008.

CAVEDON, Neusa Rolita. As representações sociais circulantes no período de margem do ritual de passagem: o caso dos peritos criminais em estágio probatório. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 2, p. 66-96, mar./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_; FACHIN, Roberto Costa. Homogeneidade versus heterogeneidade cultural: um estudo em universidade pública. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 25, p. 61-76, set./dez. 2002.

CIVELLI, Franco F. New competences, new organizations in a developing world. **Industrial and Commercial Training**, v. 29, n. 7, p. 226-229, 1997.

CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia. Organização e estudos organizacionais. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; NORD, Walter R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 2014. v. 1, p. 29-58.

COLBARI, Antonia de Lourdes; BIANCO, Mônica de Fatima; BORGIO, Camila Brito. Ajuda e cooperação no paradigma das competências: as percepções dos trabalhadores do setor de mineração. In: BIANCO, Mônica de Fatima (Org.). **Competências e gestão**: dialogando com o trabalho e decifrando suas conexões. Vitória: Proex/Ufes, 2014. p. 109-138.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13. jun. 2013. Seção 1, p. 59-62.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-874, set./out. 2008.

DELAMARE LE DEIST, Françoise; WINTERTON, Jonathan. What is competence? **Human Resource Development International**, v. 8, n. 1, p. 27-46, mar. 2005.



DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

\_\_\_\_\_. **L'explication en psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

\_\_\_\_\_. O retorno da sociedade à psicologia social. In: SIMPÓSIO GÊNERO E PSICOLOGIA SOCIAL - UNB, 2010, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/B\\_AnaisSimposio\\_Genero\\_e\\_PsiSocial2010.pdf](http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/B_AnaisSimposio_Genero_e_PsiSocial2010.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 163-210.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gestão por competência: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

\_\_\_\_\_; HIPÓLITO, José Antonio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

FANTINEL, Letícia Dias; CAVEDON, Neusa Rolita. A cultura organizacional do restaurante Chale da Praça XV em Porto Alegre: espaços e tempos sendo revelados. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 1, jan./fev. 2010.

FIGUEIREDO, Marina Dantas de; CAVEDON; Neusa Rolita; LEITE-DA-SILVA, Alfredo Rodrigues. A desvalorização de grupos sociais no espaço comum de pequenas organizações: um estudo sobre representações sociais em um centro comercial. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 20, n. 64, p. 55-73, jan./mar. 2013.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, número especial, p. 183-196, 2001.

FISCHER, André Luiz et al. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto Lima (Orgs.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008. p.31-50.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt et al. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 265-278, jul./set. 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161. 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-41.

JOFFE, Hélène. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da Aids. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 297-322.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 159-178.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 62-85.

\_\_\_\_\_. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu; ALVES, Catarina Durante Bergue. Os efeitos de contexto nas representações sociais sobre o Corpo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 287-297, jul./set. 2014.

KILIMNIK, Zélia Miranda; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Modernidade organizacional, políticas de gestão de pessoas e competências profissionais. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 85-96.

KRONBERGER, Nicole; WAGNER, Wolfgang. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 416-441.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Laura Camara. A articulação "themata-fundos tópicos": por uma análise pragmática da linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 243-246, 2008.

LIMA, Marcos Antonio Martins et al. Morfologia das competências: análise da produção científica brasileira. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-16, jul./set. 2012.

MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira et al. O que é competência para os administradores do CRA-ES? Uma análise sob a perspectiva da teoria das representações sociais. In: BIANCO, Mônica de Fatima (Org.). **Competências e gestão: dialogando com o trabalho e decifrando suas conexões**. Vitória: Proex/Ufes, 2014. p. 139-175.

\_\_\_\_\_. Adolescentes e homossexualidade: representações sociais e identidade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 474-493, maio/ago. 2012.

MCCLELLAND, David Clarence. Testing for competence rather than for "intelligence". **American Psychologist**, p. 1-14, jan. 1973.

MELLO, Simone Portella Teixeira de et al. Os desafios da gestão pública: aspectos voltados à implantação da gestão por competências. In: SILVA, Franciele Molon da (Org.). **Gestão pública brasileira: caminhos percorridos, avanços alcançados e desafios a serem superados**. Curitiba: Prismas, 2013. p. 63-84.

\_\_\_\_\_. A realidade sobre a gestão por competências no setor público federal: o que pensam os gestores. In: MELLO, Simone Portella Teixeira de (Org.). **Administração pública contemporânea: questões para o debate**. Pelotas: UFPel, 2012. p. 123-153.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 2, p. 191-206, 2014.

MICHAUX, Valéry. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RETOUR, Didier et al. (Orgs.). Tradução de Sandra Loguércio. **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 1-21.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. 2. ed. London: Sage Publications, 1997. (Qualitative Research Methods Series, v. 16).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **La psychanalyse, son image et son public: étude sur la representation sociale de la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, p. 72-88, 2 sem. 2006.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **RAE - Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./maio/jun. 2003.

OLIVEIRA, Virgílio César da Silva e. Modelos de administração pública. In: SANABIO, Marcos Tanure; SANTOS, Gilmar José dos; DAVID, Marcus Vinicius (Orgs.). **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 13-34.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005a.

\_\_\_\_\_. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005b.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-104, jan./fev. 2006.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2014. v. 1, p. 61-97.

REINERT, Max. **Alceste: análise de dados textuais**. [S.l.: s.n.], 2010.

RIGGS, Fred Warren. Trends in the comparative study of public administration. **International Review of Administrative Sciences**, v. 76, n. 4, p. 750-760, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **A ecologia da administração pública**. Rio de Janeiro: FGV, 1964.

RUAS, Roberto Lima et al. O conceito de competência de A a Z: análise e revisão das principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2005/GPR/2005\\_GPRA2343.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/GPR/2005_GPRA2343.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2015.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto Lima; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-55.

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 369-386, out/dez. 2011.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A noção de competência na gestão de pessoas: reflexões acerca do setor público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 2, p. 167-183, abr./jun. 2011.

SILVA JÚNIOR, Annor da; MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira; MESQUITA, José Marcos Carvalho de. As dimensões teórica e metodológica do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa. In: SOUZA, Eloisio Moulin (Org.). **Metodologias e análíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: Edufes, 2014. p. 125-154.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva Souza; MENANDRO, Maria Cristina Smith; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Polifasia cognitiva nas representações sociais do alcoolismo. **Psicologia e Saber Social**, v. 4, n. 2, p. 224-24, jul./dez. 2015.

SOUZA, Washington José de; SERAFIM, Lia Sales; DIAS, Thiago Ferreira. Representações sociais do papel de gestores de organizações não-governamentais. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 17, n. 53, p. 363-378, abr./jun. 2010.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M. **Competence at work**: models for superior performance. Nova York: Wily & Sons, 1993.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Denize Cristina. Representações sociais de educação em saúde em tempos de Aids. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 67, v. 5, p. 810-817, set./out. 2014.

TORRES, Juliana Pereira. **A conjugalidade em recém-casados pela análise societal das representações sociais de Willem Doise**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. Primeira parte: pré-capitalismo e capitalismo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974. p. 21-89.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 133-162.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 11-19.

WACHELKE, João Fernando Rech. O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para a representação social da loucura. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 313-320, 2005.

WINTERTON, Jonathan; WINTERTON, Ruth. **Developing managerial competence**. London: Routledge, 1999.

ZAGO, Célia Cristina; RETOUR, Didier. Cultura organizacional: nível coletivo constitutivo da gestão por competências. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 180-191, jan./mar. 2013.

ZANDONADE, Viviane; BIANCO, Mônica de Fatima Bianco. O trabalho abstrato e a noção de competências: discutindo essa inter-relação no contexto do trabalho industrial. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 21, n. 70, p. 443-465, jul./set. 2014.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2011.

## ANEXOS

### ANEXO A – LISTA COMPLETA DAS REDUÇÕES E ASSOCIAÇÕES REALIZADAS PELO ALCESTE

#### Classe 1 – Avaliação

avali+: avalia, avaliação, avaliada, avaliado, avaliam, avaliando	critério+: critério, critérios
not+: nota, notas, notinha	duzentos: duzentos
progress+: progressão	chef+: chefe, chefia
instrumento+: instrumento, instrumentos	junt+: juntar, juntas, juntasse, juntava, juntou
vinte: vinte	inici+: início
baix+: baixa, baixo	consenso: consenso
assim+: assina, assinar, assinou	progredir: progredir
minim+: mínima, mínimo	duas: duas
mundo: mundo	saiu: saiu
auto_avaliacao: autoavaliação	direito: direito
estagio_probatorio: estágio probatório	feedback: feedback
ferramenta: ferramenta	ano: ano, anos
três: três	bem: bem
avaliacoes: avaliações	par+: pararam, parava, pares
negativa: negativa, negativamente, negativas	pro: pro
formulário: formulário, formulários	tir+: tirando, tirar, tirasse, tirou
corporativismo: corporativismo	antes: antes
hetero_avaliacao: heteroavaliação	grupo: grupo
funcion+: funciona, funcional	preench+: preenche, preencheu
otim+: ótima, ótimas, ótimo	comissão: comissão
parci+: parciais, parcial	desenvolvimento: desenvolvimento
usado: usado	relacao_interpessoa+: relação interpessoal
avaliacao_de_desemp+: avaliação de desempenho	boa+: boa, boas
questionario: questionário	ultim+: última, últimas, último
cem_por_cento: cem por cento	mudança: mudança
acontec+: aconteça, acontece, acontecer, aconteceu	particip+: participa, participação, participar, participava, participei
item: item	seis: seis
pres+: presente	tendo: tendo
eixos: eixos	vendo: vendo
pontu+: pontuação	colega+: colega, colegas
negativo: negativo	melhor+: melhora, melhorar, melhorei, melhorou
continuu+: continua, continuam, continuar, continuo	melhor: melhor
setenta: setenta	conflito: conflito
document+: documentavam, documento	cap+: capaz
foi: foi	ele: ele
unic+: única, único	jog+: joga, jogar, jogo, jogou
critic+: critica, criticado, criticar, críticas	feit+: feita, feitas, feito
todo: todo	oito: oito
aprimor+: aprimorada, aprimorado, aprimorar, aprimore	visa+: visão
simples+: simplesmente	sendo: sendo
servidor+: servidor, servidores	esforc+: esforçando, esforçar
dev+: deva, deve, deverá, devia	pratic+: prática, praticar, práticas, pratico

base+: base, baseada, baseado	correta: correta
sido: sido	justific+: justificar
reuni+: reunião, reuniões	question: questionar
utiliz+: utiliza, utilizada, utilizado	avaliacao_coletiva: avaliação coletiva
dezoito: dezoito	nunca: nunca
dav+: dava, davam	quinze: quinze
nove: nove	sempre: sempre
reun: reúne, reuniu	maxim+: máxima, máximo, defesa

## Classe 2 – Contexto

mestr+: mestrado, mestre	semana: semana
liber+: libera, liberação, liberada, liberado, liberam, liberar, liberaram	situac+: situação, situações
incentiv+: incentiva, incentivada, incentivado, incentivando, incentivo	meu: meu
educação: educação	eles: eles
ômega: ômega	hora: hora, horas
salari+: salarial, salário	pela: pela, pelas
professor+: professor, professores	surg+: surgir, surgiu
estud+: estuda, estudando, estudar, estude, estudei, estudo, estudou	grande: grande
instituic+: instituição, instituições	perdido: perdido
doutor+: doutor, doutorado	valoriz+: valorizada, valorizar
pag+: paga, pagando, pagar, pagas	orcament+: orçamentação, orçamento
qualific+: qualificação, qualificada, qualificar, qualificou	muito-bom: muito bom
curso+: curso, cursos	plano_de_carreira: plano de carreira
extremamente: extremamente	tecnico_administrat+: técnico administrativo em educação, técnico administrativo
concur+: concurrenseiros, concurso	o: o
docente+: docente, docentes	em: em
ia: ia	ir: ir
carreira+: carreira, carreiras	dois: dois
para: para	desafio+: desafio, desafios
ufes: ufes	bom: bom
volt+: volta, voltando, voltar, voltei, volto, voltou	pois: pois
prov+: prova, provar, provou	esses: esses
public+: publica, publicado, publicando, publico	trabalh+: trabalha, trabalhado, trabalham, trabalhando, trabalhar
compar+: comparado, comparam, comparando, comparar	ai: ai
ganh+: ganha, ganhado, ganham, ganhando, ganhar, ganhava, ganho	no: no
mercado: mercado	mant+: manter
fiz+: fiz, fizemos, fizer, fizeram, fizessem	pelo: pelo
pass+: passa, passado, passando, passar, passaram, passei, passo	ensin+: ensinado, ensino
sair: sair, saíram	epoca: época
vaga+: vaga, vagamente, vagas	receb+: recebe, receber
básica+: básica, basicamente	politic+: política, politicagem, político
dinheiro: dinheiro	completa+: completa, completamente
estrutur+: estrutura, estruturação, estruturado, estrutural, estrutura	maravilh+: maravilha, maravilhas, maravilhoso
diferenci+: diferenciação, diferenciada, diferencial	primeira: primeira
profissio+: profissionais, profissional	superior: superior



ano+: ano, anos	especializ+: especialização, especializado, especializar
tecn+: técnico, técnicos	prefeitura: prefeitura
órgão+: órgão, órgãos	os: os
histor+: história, histórico	um: um
menino+: menino, meninos	vi: vi
satisfeit+: satisfeita, satisfeito	ate: até
gast+: gastando, gastar, gasto	car+: caras
venh+: venha, venham, venho	exp+: expira, expor
tinha: tinha	marc+: marcar, marco
escola: escola	amor: amor
tivesse: tivesse	post+: posta, posto
dos: dos	quis: quis
fato: fato	veio: veio
inclusive: inclusive	aluno+: aluno, alunos
iam: iam	etapa+: etapa, etapas
eram: eram(3)	ultim+: última, últimas, último
velh+: velha, velhas, velho	voces: vocês
cruel: cruel	estado: estado
novos: novos	estava: estava
ofert+: oferta, ofertado, ofertas	galera: galera
rapaz: rapaz	muitos: muitos
senad+: senado, senador	cheguei: cheguei
antiga+: antiga, antigamente, antigas	preocup+: preocupação, preocupavam
investi+: investimento, investimentos	as-quais: as quais
jornada: jornada	dinamismo: dinamismo
tecnicos_administra+: técnicos administrativos, técnicos administrativo em educação	excelente: excelente
o: o	secretari+: secretária, secretário
abr+: abra, abrem, abrir	transform+: transformação, transformar, transformou
ret+: rete, retem, reter	mais-do-que: mais do que
reais: reais	necessidade+: necessidade, necessidades
saude: saúde	produtividade: produtividade
social: social	reconhecimento: reconhecimento
emprego: emprego	empresa_privada: empresa privada
dificuldade: dificuldade, dificuldades	tribunal_de_contas_da_uniao: tribunal de contas da união
processo_seletivo: processo seletivo	so: so
era: era	fic+: fica, ficado, ficam, ficar, ficasse, ficava, fico, ficou
do: do	aqui: aqui
mil: mil	mont+: montar, monte
novo: novo	tive: tive
teve: teve	ainda: ainda
justamente: justamente	coloc+: coloca, colocação, colocam, colocar, coloco, colocou
ped+: pede, pedir, pediu	opini+: opinião, opiniões
cinco: cinco	particip+: participa, participação, participar, participava, participei
daqui: daqui	e: e
propr+: própria, próprios	apenas: apenas
aumente+: aumentar, aumento	segundo: segundo
nossos: nossos	

### Classe 3 – Competência no cotidiano

compet+: compete, competência, competências, competente	pens+: pensa, pensando, pensar, penso
atribuic+: atribuição, atribuições	aquelas: aquelas
carg+: cargo	lei: lei, leis
incompet+: incompetência, incompetente	lev+: leva, levado, levar
área+: área, áreas	lhe: lhe
determin+: determina, determinação, determinada, determinado, determinam	lig+: liga, ligada, ligado
respond+: responde, responder, respondeu, respondiam	form+: forma, formação, formada, formado, formar
atividade+: atividade, atividades	gost+: gosta, gostam, gostar, goste, gosto
exerc+: exerça, exerce, exercem, exercer	defin+: define, definir
pra: pra	muita: muita
exemplo: exemplo	adquir+: adquirir, adquiriu
fiscaliz+: fiscaliza, fiscalização, fiscalizar, fiscalizo	alguma: alguma
execut+: executa, executando, executar, executava, executou	design+: designação, designada, designado
conheci+: conhecimento, conhecimentos	minhas: minhas
obra: obra, obras	correto+: correto, corretos
habilidade+: habilidade, habilidades	gerenci+: gerencial, gerenciar
experiencia+: experiência, experiências	suporte: suporte
atu+: atuação, atuando, atuar, atuo	acompanh+: acompanhado, acompanham, acompanhar, acompanhei
responsabilidade+: responsabilidade, responsabilidades	resposta: resposta
assist+: assistente	subsídio+: subsídio, subsídios
setor_publico: setor público	seguranca: segurança
func+: função, funções	conhecimento_tecnic+: conhecimento técnico
conjunto: conjunto	nenhum: nenhum
execução: execução	dia_a_dia: dia a dia
engenheiro+: engenheiro, engenheiros	por-mais-que: por mais que
seja: seja	administrativ+: administrativa, administrativo
realiz+: realizar, realizo	me: me
especif+: específica, específicas, específico	ou: ou
pergunt+: pergunta, perguntando, perguntar, perguntei, pergunto, perguntou	mas: mas
capacidade+: capacidade, capacidades	peg+: pega, pegado, pegando, pegar, pegasse, pego, pegou
setor_privado: setor privado	sua: sua
sou: sou	tem: tem
fulano: fulano, fulanos	sera: será
assum+: assumo, assume, assumir	suas: suas
níveis: níveis	usar+: usar, usaria
permit+: permite	fator+: fator, fatores
delegar: delegar	diretor: diretor, diretoria
resultado+: resultado, resultados	naquela: naquela
principalmente: principalmente	x: x
conhecimento_especi+: conhecimento específico	de: de
atribuid+: atribuída, atribuídas, atribuído	va: va
engenharia: engenharia	olh+: olhar, olhei, olho
responsavel: responsável	ating+: atingir, atingiu
caracteristica+: característica, características	civil: civil
da: da	decis+: decisão, decisões
Lia: Lia	dirig+: dirigir

legislaç+: legislação, legislações	essas: essas
projetos: projetos	estar: estar
apt+: apta, aptidão, apto	segur+: segura, segurar
torn+: torna, tornando, tornar, tornaram, tornei, torno	Salomé: Salomé
atrel+: atrela, atrelada, atrelado	demand+: demanda, demandada, demandas
gener+: genérica, genérico, genéricos	usando: usando
poder+: poder, poderia	coletiv+: coletivas, coletivo
econom+: econômico, economista	contrat+: contratação, contratado, contrato
prepar+: preparada, preparado, preparando	naquilo: aquilo
vivenci+: vivência, vivenciando, vivências	nível_E: nível E
determinadas: determinadas	quesito: quesito, quesitos
gabinete: gabinete	apesar-de: apesar de
sinonimo: sinônimo	exercendo: exercendo
odontologo: odontólogo	pedagogia: pedagogia
assistente_em_admin: assistente em administração	geralmente: geralmente
fog+: foge	area_de_conheciment: área de conhecimento
igual: igual	competencia_individ+: competência individual
queir+: queira	for: for
setor+: setor, setores	por: por
sobre: sobre	dela: dela
aquilo: aquilo	seria: seria
edita: edital	nem: nem
quem-e: quem é	dentro: dentro
alem: além	pratic+: prática, praticar, práticas, pratico
cham+: chamada, chamado, chamam, chamar, chamavam	que-se: que se
cada-um: cada um	talvez: talvez
contrari+: contrária, contrário	naquele: naquele
qualidade+: qualidade, qualidades	ela: ela

#### Classe 4 – Competência e pessoas

as: as	dia+: dia, dias
vez: vez, vezes	sei: sei
gente: gente	seu: seu
pesso+: pessoa, pessoal, pessoas	voz: voz
equipe+: equipe, equipes	algo: algo
problema+: problema, problemas	cont+: contar, contato, contei
temp+: tempinho, tempo	foss+: fosse, fossem
coisa+: coisa, coisas	hoje: hoje
ajud+: ajuda, ajudado, ajudam, ajudando, ajudar, ajudo, ajudou	louc+: louca, louco
busc+: busca, buscado, buscando, buscar, buscava, buscou	quem: quem
comunic+: comunica, comunicação, comunicar	demor+: demora, demorar, demorava
sab+: sabe, sabem, saber, saberem, saberes, sabia	facil+: fácil, facilmente
servico_publico: serviço público	perto: perto
treina+: treinamento, treinamentos	ponto+: ponto, pontos
trabalh+: trabalha, trabalhado, trabalham, trabalhando, trabalhar	aprend+: aprende, aprender, aprendesse, aprendeu, aprendia, aprendo
muito: muito	conduz+: conduza, conduzir, conduziram
inteir+: inteira, inteiro	envolv+: envolva, envolve, envolver
comprometimento: comprometimento	perceb+: percebe, perceber, percebeu, percebia, percebo

fic+: fica, ficado, ficam, ficar, ficasse, ficava, fico, ficou	consigo: consigo
entend+: entendam, entende, entender, entenderem, entendeu, entendo	coragem: coragem
entreg+: entrega, entregando, entregar, entregas, entrego, entregou	mantenh+: mantenha, mantenho
vida: vida	mexendo: mexendo
quer+: quer, querem, querer, queria, quero	período: período
precis+: precisa, precisam, precisar, precisava, precise, preciso	potenci+: potência, potencial
com: com	contexto: contexto
esta: esta	relacion+: relaciona, relacionado, relacionam, relacionar
apont+: aponta, apontado, apontando, apontar, apontou	realmente: realmente
certa: certa	importante+: importante, importantes
momento+: momento, momentos	maturidade: maturidade
relaciona+: relacionamento, relacionamentos	confortavel: confortavel
vir+: vir, virá, virando, virar, virou	sobrecarreg+: sobrecarrega, sobrecarregado, sobrecarregar
falt+: falta, faltando, faltou	planejamento: planejamento
quest+: questão, questões	servico_privado: serviço privado
competencia_coletiv+: competência coletiva	zona_de_conforto: zona de conforto
fac+: faça, façam, faço	gestao_de_pessoas: gestão de pessoas
vai: vai	ao: ao
tent+: tenta, tentado, tentar, tente, tentei, tento, tentou	lut+: luta, lutando, lutar
o-que: o que	que: que
difícil+: difícil, dificilmente	brig+: briga, brigo
faz+: faz, fazem, fazemos, fazer, fazerem, fazeres, fazia	elas: elas
lid+: lida, lidando, lidar	polo: polo, polos
vou: vou	segu+: seguinte, seguir
dess+: dessa, dessas, desse, desses	toda: toda
sent+: senta, sentam, sentando, sentar, sentasse, sente, sentei	diret+: direta, diretas, direto
estou: estou	divid+: dividir, divido
valor: valor	duvid+: dúvida, duvido
chance+: chance, chances	mesma: mesma, mesmas
extern+: externa, externas, externo	nisso: nisso
procur+: procura, procurando, procurar, procurei, procuro	alguns: alguns
constru+: construção, construir, construiu	ameaca+: ameaça, ameaças
se: se	analís+: analisar, análise
jeit+: jeitinho, jeito	condic+: condição, condições
meta+: meta, metas	detalh+: detalhado, detalhe, detalhes
onde: onde	espaco: espaço
enfim: enfim	gestao: gestão
outro: outro	mentir+: mentira, mentiroso
vamos: vamos	muitas: muitas
caminh+: caminha, caminhar, caminho	produz+: produz, produzir
querendo: querendo	alinhad+: alinhadas, alinhado
realidade+: realidade, realidades	concord+: concorda, concordando, concorde, concordei, concordo
relacionamento_inte+: relacionamento interpessoal	consequ+: consegue, conseguem, conseguir, conseguisse, conseguiu

a: a	convers+: conversa, conversado, conversam, conversando, conversar
eu: eu	encontr+: encontra, encontrar, encontro
pec+: peça, peço	interna+: interna, internamente, internas
cuid+: cuida, cuidado, cuidar	técnica+: técnica, tecnicamente, técnicas
tenh+: tenha, tenham, tenho	concentr+: concentração, concentrar
certo: certo	precisar+: precisaria, precisariam
maior+: maior, maiores, maioria	aprendendo: aprendendo
conviv+: convivência, conviver, convivo	compromiss+: compromissado, compromisso
discut+: discute, discutir, discuto	interpessoal+: interpessoal, interpessoalmente
enxerg+: enxerga, enxergado, enxergar, enxergo	oportunidade+: oportunidade, oportunidades
integr+: integração, integrada, integrando, integrantes	competencia_tecnica: competência técnica
daquilo: daquilo	competencias_indivi+: competências individuais
disposto: disposto	ger+: geração, gerais, geral, gerando, gerar, gere, gerir, gero
envolvid+: envolvida, envolvidas, envolvido	uma: uma
complicad+: complicada, complicadas, complicadíssimo, complicado	aqui: aqui
contribui+: contribui, contribuição	deix+: deixa, deixam, deixando, deixar, deixaram, deixe
interacao: interação	diss+: disse, disso
coletividade: coletividade	atras: atrás
competencias_coleti+: competências coletivas	entao: então
ach+: acha, acham, achando, achar, achava, achávamos, acho	entre: entre
ouv+: ouve, ouvir	estao: estão
ver: ver	feliz+: feliz, felizes
perd+: perde, perder	haver: haver
aplic+: aplicado, aplicar	mostr+: mostram, mostramos, mostrando, mostrar, mostro
claro: claro	nosso: nosso
junto: junto	super+: super, superada
pouco: pouco	cultur+: cultura, cultural, culturas
rapid+: rápida, rapidinho, rápido	como-se: como se
vista+: vista, vistas	processo+: processo, processos
Damare: Damare	desenvolv+: desenvolver, desenvolvesse, desenvolveu, desenvolvia, desenvolvo
respeit+: respeita, respeitar, respeito	estabilidade: estabilidade
objetivo+: objetivo, objetivos	não: não
com-certeza: com certeza	nada: nada
diretoria_de_gestao+: diretoria de gestão de pessoas	porque: porque
bat+: bate, bater, bato	Rubem: Rubem

## ANEXO B – LISTA COMPLETA DE PALAVRAS COM PRESENÇAS E RESPECTIVAS ASSOCIAÇÕES

### Legenda:

*Vocabulaire*: vocabulário característico (formas reduzidas) das classes em função do coeficiente *Phi*

*Phi* – coeficiente semelhante ao  $\chi^2$ , que avalia a associação entre variáveis qualitativas e mede a força de associação da palavra com a classe

*Effectif 1*: efetivo real da palavra na classe

*Effectif 2*: número de unidades textuais da classe que contém a palavra

*Total*: número total de unidades textuais classificadas contendo a palavra

*Percent*: porcentagem do número de unidades textuais da classe que contém a palavra

### Resultados da classe 1 – Avaliação

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
avali	0,46	106	76	113	67%
not	0,39	49	35	37	95%
progress	0,28	19	19	20	95%
instrumento	0,27	22	16	16	100%
vinte	0,20	19	16	23	70%
baix	0,20	17	13	17	76%
assin	0,20	15	10	11	91%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
minim	0,18	9	9	10	90%
autoavaliacao	0,17	7	7	7	100%
estagio_probat	0,17	7	7	7	100%
ferramenta	0,17	9	8	9	89%
avaliacoes	0,16	11	10	14	71%
negativa	0,15	7	5	5	100%
corporativismo	0,15	5	5	5	100%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
heteroavaliacao	0,15	5	5	5	100%
funcion	0,14	6	6	7	86%
otim	0,13	4	4	4	100%
parci	0,13	5	4	4	100%
usado	0,13	4	4	4	100%
avaliacao_de_	0,13	6	4	4	100%
questionario	0,13	5	5	6	83%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
cem_por_cent	0,13	5	5	6	83%
acontec	0,12	18	17	43	40%
item	0,11	4	3	3	100%
pres	0,11	3	3	3	100%
eixos	0,11	4	3	3	100%
pontu	0,11	5	5	7	71%
negativo	0,11	3	3	3	100%
continu	0,11	5	4	5	80%
setenta	0,11	4	4	5	80%
document	0,11	4	4	5	80%
unic	0,11	8	7	13	54%
critic	0,11	9	7	13	54%
todo	0,10	28	22	71	31%
aprimor	0,10	5	5	8	63%
simples	0,10	5	5	8	63%
servidor	0,10	21	17	50	34%
base	0,10	4	4	6	67%
sido	0,09	5	5	9	56%
reuni	0,10	4	4	6	67%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
utiliz	0,09	5	5	9	56%
dezoito	0,10	4	4	6	67%
nove	0,09	3	3	4	75%
reun	0,09	3	3	4	75%
maxim	0,09	7	6	12	50%
defesa	0,09	4	3	4	75%
criterio	0,09	3	3	4	75%
duzentos	0,09	4	3	4	75%
chef	0,08	13	10	27	37%
junt	0,08	6	6	13	46%
inici	0,08	6	5	10	50%
consenso	0,08	4	4	7	57%
progredir	0,08	5	4	7	57%
duas	0,08	7	7	17	41%
saiu	0,07	3	3	5	60%
direito	0,07	6	5	11	45%
feedback	0,07	4	4	8	50%
ano	0,07	11	11	36	31%
bem	0,06	17	14	50	28%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
antes	0,07	5	5	12	42%
grupo	0,07	13	9	27	33%
preench	0,07	2	2	3	67%
comissao	0,07	3	2	3	67%
desenvolviment	0,07	3	2	3	67%
relacao_interp	0,07	2	2	3	67%
boa	0,06	10	7	20	35%
ultim	0,06	3	3	6	50%
mudanca	0,06	3	3	6	50%
particip	0,06	9	6	17	35%
seis	0,05	3	3	7	43%
tendo	0,05	4	3	7	43%
vendo	0,06	4	4	10	40%
colega	0,05	11	10	36	28%
melhor	0,05	10	10	36	28%
conflito	0,05	4	3	7	43%
cap	0,05	2	2	4	50%
ele	0,04	54	35	173	20%
jog	0,05	4	4	11	36%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
feito	0,05	10	9	33	27%
oito	0,05	2	2	4	50%
visa	0,05	7	5	15	33%
sendo	0,05	7	7	24	29%
esforc	0,05	2	2	4	50%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
pratic	0,05	8	5	15	33%
correta	0,05	2	2	4	50%
justific	0,05	2	2	4	50%
question	0,05	2	2	4	50%
avaliacao_cole	0,05	3	2	4	50%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
nunca	0,04	7	7	26	27%
quinze	0,04	4	2	5	40%
sempre	0,04	12	11	46	24%

## Resultados da classe 2 – Contexto

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
mestr	0,30	29	24	24	100%
liber	0,25	30	19	20	95%
incentiv	0,24	19	17	18	94%
educacao	0,23	16	16	17	94%
Ômega	0,23	25	21	27	78%
salari	0,23	19	17	19	89%
professor	0,20	15	13	14	93%
estud	0,19	16	15	19	79%
instituic	0,19	42	35	71	49%
doutor	0,19	10	10	10	100%
pag	0,17	12	11	13	85%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
qualific	0,17	11	11	13	85%
curso	0,17	26	22	40	55%
extremamente	0,16	9	9	10	90%
concurs	0,16	17	15	24	63%
docente	0,16	8	7	7	100%
carreira	0,15	9	8	9	89%
volt	0,15	12	11	16	69%
prov	0,14	10	9	12	75%
public	0,14	11	9	12	75%
compar	0,14	7	7	8	88%
ganh	0,13	20	15	28	54%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
mercado	0,13	5	5	5	100%
pass	0,13	29	24	58	41%
sair	0,13	7	7	9	78%
vaga	0,13	8	7	9	78%
basica	0,13	7	7	9	78%
dinheiro	0,13	7	6	7	86%
estrutur	0,13	6	6	7	86%
diferenci	0,13	6	6	7	86%
profissio	0,13	17	12	21	57%
ano	0,12	19	17	36	47%
tecn	0,12	11	10	17	59%



Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
orgao	0,12	5	4	4	100%
histor	0,12	7	7	10	70%
menino	0,12	4	4	4	100%
satisfeit	0,12	4	4	4	100%
gast	0,11	5	5	6	83%
venh	0,11	5	5	6	83%
tinha	0,11	22	17	39	44%
escola	0,11	6	5	6	83%
tivesse	0,11	6	6	8	75%
fato	0,11	11	9	16	56%
inclusive	0,11	9	9	16	56%
iam	0,10	3	3	3	100%
eram	0,10	3	3	3	100%
velh	0,10	5	3	3	100%
cruel	0,10	5	3	3	100%
novos	0,10	3	3	3	100%
ofert	0,10	3	3	3	100%
rapaz	0,10	4	3	3	100%
senad	0,10	4	3	3	100%
antiga	0,10	5	5	7	71%
investi	0,10	3	3	3	100%
jornada	0,10	4	3	3	100%
tecnicos_admi	0,10	4	3	3	100%
abr	0,10	4	4	5	80%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
ret	0,10	7	4	5	80%
reais	0,10	7	4	5	80%
saude	0,10	4	4	5	80%
social	0,10	4	4	5	80%
emprego	0,10	4	4	5	80%
dificuldade	0,10	9	8	15	53%
processo_selet	0,10	5	4	5	80%
era	0,09	23	19	51	37%
mil	0,09	10	5	8	63%
novo	0,09	5	5	8	63%
teve	0,09	12	10	22	45%
justamente	0,09	5	5	8	63%
ped	0,08	7	6	11	55%
cinco	0,08	6	6	11	55%
Daqui	0,08	6	6	11	55%
aument	0,08	5	4	6	67%
nossos	0,08	7	6	11	55%
semana	0,08	4	4	6	67%
situac	0,08	10	9	20	45%
meu	0,08	26	22	69	32%
eles	0,08	21	17	50	34%
hora	0,08	7	6	12	50%
pela	0,08	14	11	28	39%
surg	0,08	3	3	4	75%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
grande	0,08	12	10	24	42%
perdido	0,08	3	3	4	75%
valoriz	0,08	3	3	4	75%
orcament	0,08	4	3	4	75%
muito-bom	0,08	4	3	4	75%
plano_de_carre	0,08	4	3	4	75%
tecnico_admini	0,08	3	3	4	75%
em	0,07	58	47	181	26%
dois	0,07	11	9	22	41%
desafio	0,07	4	4	7	57%
bom	0,07	13	10	27	37%
pois	0,07	6	6	13	46%
esses	0,07	5	5	10	50%
trabalh	0,07	43	43	165	26%
mant	0,06	3	3	5	60%
pelo	0,06	16	14	43	33%
ensin	0,06	4	4	8	50%
epoca	0,06	7	6	14	43%
receb	0,06	5	4	8	50%
politic	0,06	9	7	17	41%
completa	0,06	3	3	5	60%
maravilh	0,06	3	3	5	60%
primeira	0,06	6	5	11	45%
superior	0,06	3	3	5	60%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
especializ	0,06	4	4	8	50%
os	0,05	32	27	102	26%
um	0,05	135	86	388	22%
vi	0,05	3	3	6	50%
ate	0,05	29	27	104	26%
car	0,06	3	2	3	67%
exp	0,06	2	2	3	67%
amor	0,05	3	3	6	50%
marc	0,06	2	2	3	67%
post	0,06	2	2	3	67%
quis	0,06	2	2	3	67%
veio	0,05	3	3	6	50%
aluno	0,05	3	3	6	50%
etapa	0,06	3	2	3	67%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
ultim	0,05	3	3	6	50%
voces	0,06	6	6	15	40%
estado	0,06	2	2	3	67%
estava	0,05	1	1	30	33%
galera	0,06	2	2	3	67%
muitos	0,05	3	3	6	50%
cheguei	0,05	4	4	9	44%
preocup	0,05	3	3	6	50%
dinamismo	0,06	2	2	3	67%
excelente	0,05	3	3	6	50%
secretari	0,06	3	2	3	67%
transform	0,05	4	4	9	44%
necessidade	0,05	5	3	6	50%
produtividade	0,06	2	2	3	67%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
reconheciment	0,05	4	3	6	50%
empresa_priva	0,05	3	3	6	50%
tribunal_de_co	0,06	2	2	3	67%
fic	0,05	2	2	96	26%
aqui	0,04	4	4	187	24%
mont	0,05	8	8	24	33%
tive	0,05	7	6	17	35%
ainda	0,04	1	1	41	29%
coloc	0,05	2	1	62	27%
opini	0,05	5	5	13	38%
particip	0,05	6	6	17	35%
apenas	0,04	3	2	4	50%
segundo	0,04	2	2	4	50%

### Resultados da classe 3 – Competência no cotidiano

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
compet	0,46	206	136	227	60%
atribuic	0,33	61	40	44	91%
carg	0,27	52	41	59	69%
incompet	0,25	27	24	27	89%
atividade	0,21	37	30	47	64%
exerc	0,20	19	18	22	82%
execut	0,18	17	16	21	76%
conheci	0,17	33	28	50	56%
habilidade	0,16	33	24	42	57%
experiencia	0,15	15	15	22	68%
responsabilida	0,15	13	11	14	79%
setor_publico	0,14	9	8	9	89%
conjunto	0,13	10	9	12	75%
execucao	0,13	8	8	10	80%
realiz	0,12	6	5	5	100%
especif	0,12	9	9	13	69%
pergunt	0,12	12	11	18	61%
capacidade	0,12	9	8	11	73%
setor_privado	0,12	8	8	11	73%
sou	0,11	23	21	46	46%
fulano	0,11	13	10	16	63%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
assum	0,11	5	4	4	100%
niveis	0,11	4	4	4	100%
permit	0,11	5	4	4	100%
delegar	0,11	4	4	4	100%
resultado	0,11	13	9	14	64%
principalmente	0,11	9	9	14	64%
conhecimento_	0,11	4	4	4	100%
atribuid	0,10	6	6	8	75%
responsavel	0,10	5	5	6	83%
caracteristica	0,10	5	5	6	83%
legislac	0,10	11	7	11	64%
projetos	0,10	7	7	11	64%
apt	0,09	4	3	3	100%
torn	0,09	12	10	19	53%
atrel	0,09	3	3	3	100%
gener	0,09	3	3	3	100%
poder	0,09	16	16	37	43%
econom	0,09	4	3	3	100%
prepar	0,09	3	3	3	100%
vivenci	0,09	3	3	3	100%
sinonimo	0,09	4	3	3	100%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
determinadas	0,09	3	3	3	100%
assistente_em	0,09	4	3	3	100%
fog	0,09	4	4	5	80%
igual	0,09	15	14	32	44%
queir	0,09	4	4	5	80%
setor	0,09	38	26	71	37%
sobre	0,09	9	7	12	58%
aquilo	0,09	31	25	68	37%
edital	0,09	4	4	5	80%
alem	0,08	8	8	15	53%
cham	0,08	9	8	15	53%
contrari	0,08	6	6	10	60%
qualidade	0,08	6	6	10	60%
pens	0,08	19	18	47	38%
aquelas	0,08	6	5	8	63%
lei	0,07	10	8	17	47%
lev	0,07	4	4	6	67%
lig	0,07	7	7	14	50%
form	0,07	30	27	81	33%
gost	0,07	11	9	20	45%
defin	0,07	6	3	4	75%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
muita	0,07	10	8	17	47%
adquir	0,07	3	3	4	75%
alguma	0,07	14	14	35	40%
design	0,07	3	3	4	75%
minhas	0,07	6	4	6	67%
correto	0,07	5	4	6	67%
gerenci	0,07	4	4	6	67%
suporte	0,07	3	3	4	75%
acompanh	0,07	4	4	6	67%
resposta	0,07	3	3	4	75%
subsídio	0,07	4	4	6	67%
seguranca	0,07	4	4	6	67%
conhecimento_	0,07	4	4	6	67%
nenhum	0,07	7	6	12	50%
dia_a_dia	0,07	5	5	9	56%
administrativ	0,07	5	5	9	56%
peg	0,06	11	11	29	38%
sua	0,06	23	18	54	33%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
tem	0,06	172	109	435	25%
sera	0,06	5	5	10	50%
suas	0,06	6	6	13	46%
usar	0,06	5	5	10	50%
fator	0,06	5	4	7	57%
diretor	0,06	6	6	13	46%
naquela	0,06	4	4	7	57%
olh	0,05	7	5	11	45%
ating	0,06	3	3	5	60%
civil	0,05	3	2	3	67%
decis	0,05	2	2	3	67%
dirig	0,06	3	3	5	60%
essas	0,06	14	12	33	36%
estar	0,06	14	12	33	36%
segur	0,05	2	2	3	67%
demand	0,05	6	5	11	45%
usando	0,06	4	3	5	60%
coletiv	0,05	6	5	11	45%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
contrat	0,06	5	3	5	60%
naquilo	0,05	5	5	11	45%
nivel_E	0,06	3	3	5	60%
quesito	0,05	2	2	3	67%
apesar-de	0,05	4	4	8	50%
exercendo	0,05	2	2	3	67%
pedagogia	0,05	2	2	3	67%
geralmente	0,05	2	2	3	67%
area_de_conhe	0,05	2	2	3	67%
competencia_i	0,06	3	3	5	60%
dela	0,05	10	10	29	34%
seria	0,05	9	9	25	36%
dentro	0,05	19	17	54	31%
pratic	0,05	6	6	15	40%
talvez	0,05	14	13	39	33%
naquele	0,05	5	5	12	42%

### Resultados da Classe 4 – Competência e pessoas

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
gente	0,14	253	163	291	56%
pezzo	0,15	197	148	259	57%
equipe	0,15	68	52	72	72%
problema	0,15	65	45	60	75%
temp	0,14	52	44	59	75%
ajud	0,13	37	27	33	82%
busc	0,13	32	27	33	82%
comunic	0,13	24	18	19	95%
servico_publico	0,13	23	21	24	88%
treina	0,13	22	17	18	94%
trabalh	0,12	121	97	165	59%
inteir	0,12	16	15	16	94%
comprometime	0,12	15	13	13	100%
entend	0,11	51	47	71	66%
entreg	0,11	14	12	12	100%
vida	0,11	21	19	23	83%
quer	0,10	62	53	85	62%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
precis	0,10	50	44	68	65%
com	0,10	169	132	247	53%
esta	0,10	135	107	194	55%
apont	0,10	9	9	9	100%
certa	0,10	9	9	9	100%
momento	0,10	21	21	28	75%
relaciona	0,10	12	9	9	100%
vir	0,09	19	17	22	77%
falt	0,09	21	16	20	80%
quest	0,09	48	42	67	63%
competencia_c	0,09	8	8	8	100%
fac	0,09	17	15	19	79%
vai	0,09	136	96	178	54%
tent	0,09	30	26	38	68%
dificil	0,09	22	21	29	72%
faz	0,09	160	122	234	52%
lid	0,08	20	17	23	74%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
vou	0,08	68	54	93	58%
dess	0,08	43	42	69	61%
sent	0,08	20	18	25	72%
estou	0,08	50	41	67	61%
valor	0,08	13	9	10	90%
chance	0,08	9	7	7	100%
extern	0,08	7	7	7	100%
procur	0,08	7	7	7	100%
constru	0,08	7	7	7	100%
jeit	0,08	25	22	33	67%
meta	0,08	8	6	6	100%
onde	0,08	16	13	17	76%
enfim	0,08	7	6	6	100%
outro	0,08	55	44	75	59%
vamos	0,08	22	19	27	70%
caminh	0,08	8	8	9	89%
querendo	0,08	10	10	12	83%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
realidade	0,08	10	10	12	83%
relacionamento	0,08	9	8	9	89%
pec	0,07	5	5	5	100%
cuid	0,07	5	5	5	100%
tenh	0,07	75	58	105	55%
certo	0,07	14	12	16	75%
maior	0,08	25	23	35	66%
conviv	0,07	6	5	5	100%
discut	0,07	5	5	5	100%
enxerg	0,07	12	11	14	79%
integr	0,07	5	5	5	100%
daquilo	0,07	12	11	14	79%
disposto	0,07	6	5	5	100%
envolvid	0,07	5	5	5	100%
complicad	0,07	15	14	19	74%
contribui	0,07	5	5	5	100%
interacao	0,07	6	5	5	100%
coletividade	0,07	5	5	5	100%
competencias_	0,07	5	5	5	100%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
ach	0,07	123	104	204	51%
ouv	0,06	10	8	10	80%
ver	0,07	23	22	35	63%
perd	0,07	10	10	13	77%
aplic	0,06	8	8	10	80%
claro	0,06	9	8	10	80%
junto	0,06	8	8	10	80%
pouco	0,07	36	29	48	60%
rapid	0,07	7	7	8	88%
vista	0,07	8	7	8	88%
respeit	0,07	11	10	13	77%
objetivo	0,07	8	7	8	88%
bat	0,06	4	4	4	100%
dia	0,06	12	12	17	71%
sei	0,06	46	39	70	56%
seu	0,06	23	21	34	62%
voz	0,06	4	4	4	100%
algo	0,06	15	14	21	67%
cont	0,06	4	4	4	100%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
foss	0,06	6	6	7	86%
hoje	0,06	34	32	56	57%
louc	0,06	4	4	4	100%
quem	0,06	15	12	17	71%
demor	0,06	6	6	7	86%
facil	0,06	9	9	12	75%
perto	0,06	4	4	4	100%
ponto	0,06	14	13	19	68%
aprend	0,06	18	17	26	65%
conduz	0,06	4	4	4	100%
envolv	0,06	7	4	4	100%
perceb	0,06	15	14	21	67%
consigo	0,06	10	9	12	75%
coragem	0,06	4	4	4	100%
mantenh	0,06	4	4	4	100%
mexendo	0,06	4	4	4	100%
periodo	0,06	4	4	4	100%
potenci	0,06	6	6	7	86%
contexto	0,06	4	4	4	100%
relacion	0,06	7	6	7	86%
realmente	0,06	26	25	42	60%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
importante	0,06	15	14	21	67%
maturidade	0,06	5	4	4	100%
confortavel	0,06	5	4	4	100%
sobrecarreg	0,06	4	4	4	100%
planejamento	0,06	5	4	4	100%
servico_privado	0,06	4	4	4	100%
zona_de_confo	0,06	4	4	4	100%
gestao_de_pes	0,06	11	9	12	75%
lut	0,05	3	3	3	100%
que	0,06	751	358	789	45%
brig	0,05	4	3	3	100%
elas	0,05	17	13	20	65%
polo	0,05	5	3	3	100%
segu	0,05	8	8	11	73%
toda	0,06	11	11	16	69%
diret	0,06	7	7	9	78%
divid	0,05	3	3	3	100%
duvid	0,05	5	5	6	83%
mesma	0,05	14	14	22	64%
nisso	0,05	15	13	20	65%
alguns	0,05	14	12	18	67%
ameaca	0,05	6	3	3	100%
analisis	0,05	5	5	6	83%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
condic	0,05	7	5	6	83%
detalh	0,05	3	3	3	100%
espaco	0,05	3	3	3	100%
gestao	0,06	18	17	27	63%
mentir	0,05	3	3	3	100%
muitas	0,05	16	15	24	63%
produz	0,05	5	5	6	83%
alinhad	0,05	4	3	3	100%
concord	0,06	12	11	16	69%
consequ	0,05	46	38	70	54%
convers	0,05	19	17	28	61%
encontr	0,05	3	3	3	100%
interna	0,05	5	5	6	83%
tecnica	0,05	26	22	37	59%
concentr	0,05	3	3	3	100%
precisar	0,05	3	3	3	100%
aprendendo	0,05	3	3	3	100%
compromiss	0,05	3	3	3	100%
interpessoal	0,05	3	3	3	100%
oportunidade	0,06	7	7	9	78%
competencia_t	0,05	4	3	3	100%
competencias_	0,05	5	5	6	83%
ger	0,05	22	21	36	58%

Vocabulaire	Phi	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent
uma	0,05	216	166	352	47%
aqui	0,05	125	92	187	49%
deix	0,05	14	13	21	62%
diss	0,05	22	20	34	59%
atras	0,04	8	8	12	67%
entao	0,05	140	122	253	48%
entre	0,05	12	11	17	65%
estao	0,05	18	15	25	60%
feliz	0,05	6	6	8	75%
haver	0,04	4	4	5	80%
mostr	0,05	11	11	17	65%
nosso	0,04	23	21	37	57%
super	0,05	6	6	8	75%
cultur	0,05	6	6	8	75%
processo	0,05	24	21	36	58%
desenvolv	0,05	15	12	19	63%
estabilidade	0,05	7	6	8	75%
nao	0,04	472	278	614	45%
nada	0,04	22	17	30	57%
porque	0,04	136	117	246	48%

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Vitória-ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Ao Magnífico Reitor

Prof. Dr. [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal]

Assunto: Solicita autorização para realização de pesquisa

Magnífico Reitor,

Estamos realizando, por meio do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo, uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o processo de formação das representações sociais de competência para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino. Gostaríamos de contar com o apoio de Vossa Magnificência, bem como servidores e/ou gestores, para que a pesquisa seja realizada nesta instituição federal de ensino.

Assim, solicitamos autorização para realizar a pesquisa com os servidores, para utilizar o nome da instituição<sup>12</sup>, bem como para utilizar os espaços físicos da instituição para fins da pesquisa, que terá relevância para os estudos organizacionais.

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão utilizados para elaboração de uma dissertação de mestrado, tornando-se uma informação importante na comunidade científica.

Esclarecemos ainda que os participantes da pesquisa não serão identificados, bem como não haverá nenhum risco para os mesmos, dado o assunto abordado na pesquisa. Informamos que, para participação, será solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme documento anexo.

Em relação aos instrumentos a serem utilizados, será aplicado um questionário, com posterior realização de grupos focais com os participantes, conforme roteiro anexo.

Cumpre-nos informar que o mestrando é também servidor deste órgão, lotado na [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal], porém, atualmente afastado para cursar o mestrado, conforme Portaria nº [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal].

Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos adicionais necessários, tanto pessoalmente, como também por meio dos telefones [omitidos nesta publicação por particularidades ético-legais] e correspondência eletrônica [omitida nesta publicação por particularidade ético-legal].

---

<sup>12</sup> Em obediência a aspectos ético-legais, isso não foi realizado.



Cordialmente,

Pablo Augusto Panêtto de Moraes  
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Administração  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof<sup>a</sup>. Orientadora Dra. Priscilla de Oliveira Martins da Silva  
Programa de Pós-graduação em Administração  
Universidade Federal do Espírito Santo

## APÊNDICE B – RELATO DE CAMPO

O contato com o campo teve início em julho/2015. O campo de pesquisa faz parte da vivência profissional do pesquisador, que, contudo, desde junho/2014, portanto, havia mais de um ano, encontrava-se ausente da instituição onde foi realizado o estudo.

Nesse tempo, algumas mudanças aconteceram no campo. A própria ausência do pesquisador incitou o uso de algumas estratégias de (re)aproximação que pudessem, de alguma forma, facilitar a produção dos dados para a pesquisa. Sendo assim, a partir de agosto de 2015, o pesquisador começou a participar como ouvinte de algumas reuniões da instituição. Essa participação foi autorizada por um dos gestores, quando da apresentação dos propósitos da pesquisa e da importância dessa (re)aproximação.

As reuniões aconteciam semanalmente e duravam aproximadamente 2 horas. A primeira delas foi realizada em 12/08/2015. Ao chegar à instituição, algumas mudanças já eram visíveis, por exemplo, o acesso ao prédio era permitido somente a quem tinha registro pessoal e/ou quanto veicular. Como a mudança ocorreu no período de sua ausência, o pesquisador não tinha o acessório de identificação (crachá) para acesso, sendo necessário, então, o uso de crachá de visitante. Foi um procedimento normal, que, contudo, levou o pesquisador a refletir sobre como a alteração de procedimento administrativo corriqueiro restringia, de certa forma, a mobilidade que ele acreditava ter no campo, dada a ideia de facilidade de acesso.

Entre uma pessoa e outra, algumas delas perguntando se o pesquisador havia finalizado o mestrado e se estava de volta, ficava um sentimento de estranhamento em um lugar já conhecido. Além disso, por questões relacionadas a saúde, o pesquisador passou por um processo de reeducação alimentar, resultando em emagrecimento (mais de 10kg), o que também chamava a atenção de algumas pessoas (“Nossa, o mestrado está te sugando, hein?!”).

À medida que os contatos se seguiam, ouviam-se das pessoas fatos de cunho profissional, pessoal, aspectos relacionados ao clima da instituição e algumas lamentações. Aquele era um momento de reivindicações, uma vez que estava ocorrendo um movimento de greve. Além disso, outro assunto típico referia-se à mudança que estava acontecendo na jornada de trabalho dos profissionais, o que estava resultando em mudanças também em aspectos profissionais e particulares das pessoas.

Na primeira reunião de planejamento, o pesquisador foi (re)apresentado à equipe, pois houve na instituição algumas mudanças, com saída de antigos e entrada de novos servidores. Esse momento foi interessante, tanto pela socialização, como também para comentar com as pessoas sobre o propósito da pesquisa, ressaltando-se que não havia relação entre a pesquisa com aquelas reuniões. O objetivo daquela participação era promover acesso ao campo, uma vez que aquelas pessoas eram potenciais participantes dos grupos focais.

O pesquisador observava a condução das reuniões, que, em sua maioria, tratavam de aspectos gerenciais internos, sendo realizadas, inicialmente, às quartas-feiras, pela manhã. Posteriormente, as reuniões passaram a ser realizadas às terças-feiras, sempre no turno matutino. Antes da realização do primeiro grupo focal, o pesquisador participou de quatro reuniões na instituição (12/08, 19/08, 26/08 e

01/09). A participação objetivava a (re)aproximação com o campo, que até então era profissional e, naquele momento, estava sendo visto como um campo de pesquisa. Na semana do dia 08/09/15 não houve reunião, em virtude de um feriado nacional e recesso na instituição.

### **As sessões de grupos focais**

Antecedendo o primeiro grupo focal no campo, realizado em 10/09/2015, com os gestores, optou-se pela realização de um grupo focal teste. Assim, este grupo foi realizado em 28/08/2015 (quarta-feira), com acadêmicos de um curso de mestrado em Administração de uma universidade pública localizada na região Sudeste do Brasil, mediado por uma psicóloga, que também ficou responsável pela condução dos grupos focais em campo.

Foram convidados 11 alunos, todos eles com vínculo com o núcleo de pesquisa do autor deste estudo. Entre os alunos convidados, nove confirmaram imediatamente a participação e dois não responderam. Dos que confirmaram, seis compareceram. Os alunos que confirmaram, mas não participaram justificaram que tiveram compromissos inesperados.

Algumas apreensões evidenciam-se no uso do método dos grupos focais, como a não adesão das pessoas e a organização do espaço. O grupo focal teste foi marcado para as 14 horas. Às 14h10min, somente quatro alunos haviam chegado. Foi feito contato com os que haviam confirmado participação, que informaram que estavam a caminho, o que foi comunicado aos alunos que chegaram no horário marcado. Embora estes tenham dito que compreendiam a situação, ao pesquisador, ficou um sentimento de vergonha e preocupação, pois cada um dos que já estavam ali tinha seus compromissos acadêmicos, profissionais e familiares. Além disso, havia questões de trânsito, por exemplo, para alunos que residiam em cidades vizinhas à capital.

Somente às 14h40min foi dado início ao grupo focal. Nesse período, o grupo conversava assuntos diversos, principalmente acadêmicos e assuntos de curiosidade sobre o método dos grupos focais. Perguntados sobre a motivação na participação, declararam curiosidade quanto ao tema e ao método utilizado, assim como o interesse em ajudar o colega acadêmico na pesquisa.

O grupo focal teste transcorreu com tranquilidade e durou um pouco mais de duas horas. Durante o grupo, observou-se que, inicialmente, os participantes estavam bem envolvidos. Transcorrida um pouco mais de uma hora de sessão, observou-se que, embora continuassem a opinar na discussão, aparentavam ansiedade, balançando os pés, mexendo nos cabelos, alguns começaram a bocejar, o que requer um posicionamento de sempre trazer o grupo para a discussão.

Em especial, a finalidade do grupo focal teste foi delinear os grupos focais no campo, discutir e alinhar os objetivos da pesquisa, verificar possíveis mudanças, sugestões dos participantes acadêmicos, bem como documentos utilizados e demais aspectos relacionados ao planejamento dos grupos focais.

Como a discussão do grupo durou mais de duas horas além do atraso inicial, observou-se que os participantes estavam cansados. Ao finalizar a sessão, foi perguntado ao grupo se havia “algo a acrescentar” e uma cena chamou a atenção:

uma das participantes respondeu enfaticamente que não, juntamente com um movimento com a cabeça, reforçando sua resposta. Ao final da sessão, ela balançava inquietantemente as pernas, o que, pelo fato de ela estar usando uma calça com detalhes metálicos, fazia barulho, embora nenhuma questão tenha sido levantada pelo grupo sobre tal fato.

Em seguida, foi feito o fechamento e o agradecimento pela participação, um momento de interação com um lanche, que propiciou conversas mais informais e que envolviam, em especial, tópicos da pesquisa e assuntos acadêmicos, por exemplo, a tramitação de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, entre outros assuntos.

Finalizado esse grupo focal, foi preciso delinear os próximos, a serem realizados com os sujeitos da instituição lócus desta pesquisa, para que a discussão não ultrapassasse duas horas e para que não houvesse atrasos que pudessem provocar desgaste nos participantes.

### **O primeiro grupo focal em campo – Grupo focal com os gestores**

O agendamento do grupo focal com os gestores foi relativamente fácil, embora se acreditasse que haveria certa dificuldade em conciliar a agenda de três profissionais com esse perfil. O agendamento se deu na presença de dois dos gestores, ocasião em que foi decidida uma data, que foi de fácil conciliação com a disponibilidade do terceiro gestor. A data sugerida foi 10/09/2015 (quinta-feira).

Na preparação do grupo focal, um misto de preocupação e ansiedade surgiu. O pesquisador chegou cedo à instituição, juntamente com a mediadora e a outra apontadora. Havia sido feita a reserva de uma sala na instituição. Contudo, antes de se iniciar o grupo, a secretária informou que a reserva não estava confirmada, pois aquele espaço deveria ser desocupado em casos excepcionais e que, naquele dia, não poderia ser usado para a realização do grupo focal.

O pesquisador ficou muito preocupado, transpirava bastante, com receio de não conseguir outro espaço para a realização do grupo. Porém, como havia uma sala desocupada, foi possível utilizá-la. O ambiente era um pouco menor, mas atendeu de forma satisfatória ao propósito de realização do grupo focal.

Organizada a sala, com a disposição física adequada e gravadores posicionados, foi dado início ao grupo focal, por volta das 9h. O grupo transcorreu normalmente, sem cansaço aparente, por aproximadamente duas horas, incluído o momento de café ao final. Todo o roteiro foi seguido e, ao final, pelo menos aparentemente, os participantes estavam dispostos a discutir o assunto. Em certos momentos da discussão, observou-se a troca de experiências entre os participantes, possibilitando, inclusive, que eles conhecessem melhor a rotina dos demais setores, estimulando, também, conversas informais sobre a discussão ocorrida no grupo.

### **O segundo grupo focal em campo – Diretoria Alfa**

Após o dia 10/09, o pesquisador continuou participando das reuniões de planejamento, sendo uma em 22/09 e outra, em 29/09. Da reunião do dia 15/09, o

pesquisador não participou, pois estava em um congresso acadêmico. O primeiro grupo focal com a categoria dos técnicos administrativos da Diretoria Alfa foi realizado em 01/10 (quinta-feira). Esse grupo focal foi denominado GF Alfa.

A Diretoria Alfa é composta por 28 profissionais. Desses, oito ocupavam cargos de chefias setoriais e, dessa forma, não foram convidados a participar. Sendo assim, 20 profissionais foram convidados para o grupo focal. Sete confirmaram imediatamente a participação, dois justificaram que não poderiam participar, pois estavam em férias. Os demais, ou seja, 11 pessoas, não se manifestaram.

No dia agendado para o grupo focal, duas pessoas que haviam confirmado informaram que não poderiam participar. Contudo, das pessoas que não haviam confirmado a participação, duas se apresentaram, querendo participar, o que foi aceito, por elas pertencerem àquele grupo.

Os participantes foram chegando, assentando-se, conversando entre si e, habitualmente, mexendo nos celulares. Em seguida, algumas brincadeiras surgiram e o grupo foi começando a interagir. Por volta das 9h30min, o grupo focal foi iniciado. Alguns dos participantes informaram que aceitaram o convite pelo interesse no tema, bem como para conhecer o método. O grupo focal foi realizado em uma sala de reunião da instituição e transcorreu até 11h15min. Ao final, uma das participantes relatou que “a gente falou bastante, né?!”.

### **O terceiro grupo focal em campo – Diretoria Gama**

O pesquisador continuou frequentando as reuniões de planejamento (06/10, 13/10, 03/11 e 10/11). Em 20/10, não houve agendamento de reunião e da que ocorreu em 27/10 ele não participou, pois estava em um congresso acadêmico. O tempo para a coleta em campo transcorria e a preocupação aumentava, pois ainda se intencionava realizar dois grupos focais. Os *e-mails* de convite eram reiterados, sem sucesso, certamente pelo fato de que a instituição estava passando por um movimento nacional de greve, com adesão de muitos dos possíveis participantes.

Somente a partir de 03/11, em virtude do retorno oficial das atividades, após finalização da greve na instituição, foi possível obter resposta dos demais profissionais que participariam dos grupos focais. Inicialmente, em 04/11, foram convidados os profissionais da Diretoria Gama. A esse convite, via correio eletrônico, apenas uma pessoa respondeu. O pesquisador ficou preocupado e foi pessoalmente conversar com os profissionais do setor, para expor a pesquisa mais detalhadamente.

Com horário previamente agendado, os profissionais receberam o pesquisador em uma sala de reunião setorial, em que foram explicados os propósitos da pesquisa, após o que a adesão pareceu ser significativa. Foi acordado um novo envio de convite, que, desta vez, obteve maior retorno. Foram convidadas 18 pessoas, das quais oito confirmaram imediatamente, três estavam em férias e sete não responderam.

O grupo focal com a Diretoria Gama foi realizado, então, em 11/11/2015 (quarta-feira), em um dos *campi* da instituição Ômega, portanto, em um espaço físico diferente dos outros dois grupos realizados anteriormente. Isso foi necessário, pois embora estivessem hierarquicamente vinculados à Pró-reitoria Delta, os profissionais

desta diretoria ficavam em um *campus* vizinho à reitoria da instituição. Sendo assim, para facilitar a adesão dos participantes, optou-se por realizar o grupo focal naquele local, em uma sala que não era o ambiente de trabalho. Essa opção foi ao encontro, inclusive, de um pedido dos participantes.

Esse grupo foi marcado para o período da tarde, também por solicitação dos participantes. Iniciou-se às 14h. Das oito pessoas que confirmaram participação, apenas uma faltou, sem apresentar justificativa. A discussão no grupo durou aproximadamente 1h30min, sem que os participantes demonstrassem cansaço.

### **O quarto grupo focal em campo – Diretoria Beta**

Em relação à Diretoria Beta, o pesquisador havia sido informado que obteria retorno somente após 09/11/2015, pois a solicitação de realização do grupo focal precisava entrar em pauta de reunião setorial. Sendo assim, o convite com os possíveis participantes dessa diretoria somente foi possível a partir do dia 10/11/2015, sendo o grupo focal agendado para 23/11/2015 (segunda-feira).

Antes, porém, os servidores da Diretoria Beta solicitaram mais informações sobre a pesquisa e o método a ser utilizado, o que foi prontamente atendido pelo pesquisador. Compartilhadas as informações, os participantes foram convidados por *e-mail* para participar do grupo focal. Dessa diretoria, foram convidadas 11 pessoas, sendo que seis confirmaram a participação, duas estavam em férias e três pessoas não deram retorno. Das pessoas que confirmaram, cinco compareceram. O grupo foi agendado para as 10h, sendo finalizado às 11h40min. A sessão transcorreu normalmente, tendo sido realizada em uma sala de reunião, no mesmo *campus* em que foi realizado o grupo focal com os profissionais da Diretoria Gama, pelas mesmas razões.

Em todas as sessões de grupos focais, mesmo que dentro da instituição, buscou-se propiciar um ambiente o mais informal possível, para facilitar a discussão e a interação. A sala foi dimensionada com cadeiras em círculo, para que facilitasse a interação entre os participantes. Além disso, nos locais em que os grupos focais estavam sendo realizados, não era permitido o acesso de pessoas não ligadas à pesquisa nem a presença de superiores hierárquicos. Ao final de cada sessão de grupo focal, era oferecido um lanche, momento em que as trocas em relação à pesquisa continuavam, discutindo-se sobre o tema e o método, bem como sobre o curso de mestrado.

O pesquisador continuou participando das reuniões de planejamento semanalmente (17/11, 24/11, 01/12, 08/12 e 15/12) até a primeira quinzena de dezembro de 2015, data em que se encerraram tais atividades, que seriam retomadas em 2016, tendo em vista a férias, os recessos e as festas de fim de ano.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

**Objetivo:** identificar os perfis dos participantes da pesquisa.

1 - Qual a sua idade?

2 - Pertence ao sexo:

( ) feminino      ( ) masculino

3 - Qual é o seu estado civil?

4 - Qual cargo você exerce na instituição?

5 - Qual é a sua formação acadêmica?

6 - Há quanto tempo você trabalha na instituição?

7 - Já exerceu cargo de gestão na instituição? Se sim, qual(is) cargo(s)? Por quanto tempo em cada cargo?

## APÊNDICE D – GUIA PARA DISCUSSÃO COLETIVA DO GRUPO FOCAL

**Objetivo:** compreender o processo de formação das representações sociais de competência para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino.

1 – **Definição de competência:** como vocês definem competência? O que é ser competente? Quais as diferenças entre competência individual e competência coletiva? Quais as diferenças entre ser competente no setor privado e público? Quais as diferenças entre ser competente no setor público e no setor educacional (público)? Por quê? Citem exemplos relacionados.

2 – **Competências na instituição:** quais as competências imprescindíveis para um profissional ser considerado competente na instituição como um todo? E em relação aos profissionais que compõem a sua equipe de trabalho, quais competências vocês entendem como necessárias? Os profissionais que compõem sua equipe de trabalho têm essas competências relacionadas? Por que sim? Por que não? Que fatores interferem no desempenho da competência? Citem exemplos relacionados.

3 – **Atribuições e treinamentos:** qual a relação entre competência e as atribuições do seu cargo? São prescritas em algum manual ou definidas no dia a dia? Vocês já participaram de treinamentos? Foram incentivados a fazê-los externamente ou os cursos foram ofertados pela instituição ou a participação se deu por iniciativa própria? Quais as principais dificuldades encontradas para a participação? Quais as mudanças percebidas no desempenho das funções com a realização dos treinamentos? Citem exemplos relacionados.

4 – **Relacionamento no trabalho:** como vocês descrevem a relação com sua equipe de trabalho? De que forma essas relações facilitam o desenvolvimento de competências? Citem exemplos relacionados.

5 – **Desempenho e *feedback*:** como a avaliação de desempenho dos profissionais é realizada? Tem participação da equipe de trabalho? O desempenho dos profissionais é avaliado por competência? A avaliação de desempenho segue diretrizes ou manuais? Quais? Acontece algum tipo de *feedback*? São propostas mudanças? As mudanças são percebidas? Como elas são acompanhadas? Citem exemplos relacionados.

6 – **Fechamento:** em relação às discussões, gostariam de acrescentar algum ponto? Algum caso que veio em mente e gostariam de compartilhar? Algum pensamento? Alguma reflexão?



## APÊNDICE E – PLANO DE GRUPO FOCAL

### I. Participantes do grupo focal

→ Equipe de coordenação do grupo focal:

Pesquisador/coordenador/patrocinador: Pablo Augusto Panêto de Moraes

Mediador(a): *[omitido nesta publicação por particularidade ético-legal]*

Apontadores: Pablo Augusto Panêto de Moraes e *[omitido nesta publicação por particularidade ético-legal]*

→ Grupo de discussão/interação do grupo focal:

Participantes convidados: *[nomes omitidos nesta publicação por particularidades ético-legais]*

### II. Dados da pesquisa

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

Título: O processo de formação das representações sociais de competência: um estudo entre profissionais da unidade central de administração de uma instituição federal de ensino localizada na região Sudeste do Brasil

### III. Objetivos

#### Objetivo geral

Compreender o processo de formação das representações sociais de competência para profissionais que atuam na unidade central de administração de uma instituição federal de ensino localizada na Região Sudeste do Brasil.

#### Objetivos específicos

- a) Identificar as representações sociais sobre competência elaboradas pelos profissionais técnicos administrativos e pelos gestores
- b) Verificar possíveis relações e diferenças nas representações sociais de competência elaboradas pelos profissionais técnicos administrativos e gestores, a partir do seu grupo de pertença
- c) Analisar o processo de ancoragem das representações sociais sobre competência para profissionais técnicos administrativos e gestores

### IV. Desenvolvimento metodológico do grupo focal

- Apresentação dos membros e da pesquisa
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Momento *Ice-breaker*
- Aplicação do questionário individual
- Realização da discussão
- Fechamento
- Agradecimento e lanche

**V. Recursos**

Sala de Reuniões, papel, caneta, pincel, computador, caixa de som, crachá, gravadores, brinde (marcador de páginas personalizado e bombom) e lanche (alimentação e bebida).

**VI. Avaliação**

Após a finalização do grupo focal, a equipe de coordenação do Grupo Focal faz a avaliação da atividade, listando e discutindo os principais pontos observados.

## APÊNDICE F – PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL

### **Antes do grupo focal**

- Buscar proporcionar um ambiente mais informal e descontraído. Para isso, organizar a sala de modo que não tenha interferências externas e que as pessoas sintam-se mais próximas e ao mesmo tempo, “fora” do ambiente de trabalho
- Convidar as pessoas e confirmar os participantes
- Providenciar a impressão dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Questionário individual, da Guia para discussão coletiva do grupo focal, do Plano de grupo focal e do Planejamento de grupo focal
- Preparar cartões de agradecimento pela participação
- Preparar crachás de identificação dos participantes
- Preparar a sala com músicas instrumentais para acolhimento
- Providenciar canetas, papéis e pranchetas para participantes fazerem anotações
- Providenciar bebida e alimentação leve, prática e simples (deixar água durante toda a discussão; lanche ao final)
- Providenciar descartáveis
- Preparar os gravadores e deixá-los em posições estratégicas
- Providenciar água para o mediador, apontadores e participantes, para evitar interferências
- Agendar sala de realização do grupo

### **No início do grupo focal**

- Apresentação inicial
- Apresentação do mediador e apontadores
- Apresentação do propósito da pesquisa
- Apresentação dos cuidados éticos, em especial do pesquisador, tanto como acadêmico, quanto como profissional na/da instituição
- Entrega do TCLE
- Aplicação do questionário individual
- Apresentação da função de cada um dos envolvidos, ressaltando que busquem ficar à vontade, independentemente dos movimentos na sala (anotações do apontador, por exemplo)
- Explicar regras do grupo: cada um falando por vez e celulares desligados

### **Momento *ice-breaker***

- Apresentação dos participantes do grupo: nome, setor de trabalho, atividades desenvolvidas, se já participaram de alguma pesquisa. Pedir para escreverem o nome em um crachá e afixarem na roupa.
- Estabelecimento de regras: buscar compartilhar informações com o grupo, sendo que cada participante deve falar por vez; devem ficar à vontade para expressarem sua opinião de concordância ou não; ao discutirem, se lembrarem de vivências, podem compartilhar, sendo também assegurado o anonimato;
- Perguntas *ice-breakers*: ao serem convidados para participação na pesquisa, o que veio à mente? O que pensaram? Quais as expectativas? Em relação ao

tema, o que vem à mente quando se pensa em competência? Remete a alguma experiência, a alguma imagem? Quem se sente mais à vontade para iniciar?

### **Durante o grupo focal**

- Os apontadores fazem anotações relevantes (o mediador também)
- Os apontadores certificam se os gravadores estão em funcionamento
- Os apontadores anotam a disposição física dos participantes no Grupo Focal (GF)
- O moderador deve criar possibilidades para que todos participem e emitam sua opinião, estar atento a quem não participa e evitar interações paralelas

### **Ao final do grupo focal**

- Agradecimento verbal dos mediadores do GF
- Entrega e cartão de agradecimento
- Momento de interação com o lanche

### **Após a realização do grupo focal**

Avaliação do GF pelo mediador e apontadores: depois de os participantes se ausentarem, os moderadores e apontador reúnem-se imediatamente para compartilhar impressões e alinhar percepções sobre os registros.

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a) para participar como voluntário(a) na pesquisa intitulada “O processo de formação das representações sociais de competência: um estudo entre profissionais da unidade central de administração de uma instituição federal de ensino localizada na região Sudeste do Brasil”. Caso aceite participar da pesquisa, por favor, preencha seus dados e assine ao final do documento.

A pesquisa está sob a responsabilidade principal do pesquisador Pablo Augusto Panêto de Moraes e pretende compreender como ocorre o processo de formação das representações sociais de competências para profissionais que atuam na estrutura de administração de uma instituição federal de ensino. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um questionário individual e participação em grupo focal, a ser gravado em áudio. Se você aceitar participar, estará contribuindo para elaboração de uma dissertação de mestrado.

Garantimos o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independentemente do motivo e sem quaisquer prejuízos. Ressaltamos que o (a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa, como também não receberá nenhuma remuneração, destacando que eventuais gastos na pesquisa são de responsabilidade do pesquisador.

O estudo se justifica pela articulação entre o pensamento do senso comum e científico no intuito de compreender o objeto de pesquisa entre os participantes. Os estudos apontam que a temática competência é um campo propício a novas investigações, imerso em um universo dinâmico e carecendo ainda de novas investigações, que busquem esclarecimentos, aprofundamento e disseminação. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) será a lente teórica para a interpretação dos resultados.

Como procedimento de coleta de dados, será aplicado um questionário sociodemográfico, com a finalidade de caracterizar os grupos envolvidos, assim como serão realizados grupos focais, a serem gravados em áudio, conforme sua autorização ao concordar com a participação na pesquisa. Os materiais obtidos com a realização dos grupos focais serão transcritos e em seguida analisados com o auxílio do *software* Alceste, com a proposição de categorias de discussão do conteúdo, utilizada exclusivamente para fins de pesquisas.

Dada suas características, a pesquisa não apresenta riscos relacionados à sua saúde física. O risco relacionado à sua privacidade, imagem e violação da confidencialidade das informações fornecidas está ressaltado com garantia de anonimato e de que não serão acarretados prejuízos à sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Em virtude do método utilizado, a saber, formação de grupos com pessoas que trabalham conjuntamente, abordando experiências e opiniões cotidianas, sua participação no grupo focal será mediada por um profissional formado em Psicologia, com experiência em trabalhos individuais e grupais, estando apto e disponível ao atendimento das questões possivelmente envolvidas nas discussões.

Ressaltamos que sua participação é voluntária e espontânea e que, portanto, não haverá benefícios financeiros. Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados o sigilo e o anonimato.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal], ou ainda, por meio dos telefones [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal] ou do endereço de correspondência eletrônica [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal].

Caso deseje, (a) Sr. (a) poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, localizado no Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), situado à [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal], telefone [omitido nesta publicação por particularidade ético-legal].

### **Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, recebi informações sobre o que o pesquisador pretende realizar e sobre o motivo pelo qual ele necessita da minha colaboração, e entendi as explicações por ele apresentadas. Por isso, concordo em participar da pesquisa, ciente das condições expostas. Este documento é emitido em duas vias de igual teor, sendo ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome legível do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Pablo Augusto Panêto de Moraes

Pesquisador responsável

Declaro o cumprimento das exigências contidas no item IV. 3, da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

## APÊNDICE H – CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

<b>GF Gestor</b>			
	<b>Damares</b>	<b>Eli</b>	<b>Josafá</b>
<b>Idade</b>	30 anos	52 anos	32 anos
<b>Sexo</b>	feminino	masculino	masculino
<b>Estado civil</b>	casada	casado	casado
<b>Escolaridade necessária para o cargo efetivo</b>	nível médio/técnico	nível superior	nível superior
<b>Formação acadêmica</b>	graduação	doutorado	graduação
<b>Tempo de instituição (em anos)</b>	10 anos	9 anos	7 anos

GF Alfa						
	Felipe	Gideão	Mara	Raquel	Salomé	Talita
<b>Idade</b>	30 anos	31 anos	29 anos	41 anos	37 anos	27 anos
<b>Sexo</b>	masculino	masculino	feminino	feminino	feminino	feminino
<b>Estado civil</b>	solteiro	solteiro	casada	casada	solteira	solteira
<b>Escolaridade necessária para o cargo efetivo</b>	nível superior	nível médio/técnico	nível superior	nível médio/técnico	nível superior	nível fundamental
<b>Formação acadêmica</b>	mestrado	mestrado incompleto	graduação	graduação	graduação	graduação
<b>Tempo de instituição</b>	3 anos e meio	5 anos	2 anos	5 anos e 2 meses	3 anos	3 anos



GF Beta					
	Golias	Hermes	Lia	Rubem	Rebeca
<b>Idade</b>	24 anos	34 anos	41 anos	28 anos	52 anos
<b>Sexo</b>	masculino	masculino	feminino	masculino	feminino
<b>Estado civil</b>	solteiro	casado	casada	casado	divorciada
<b>Escolaridade necessária para o cargo efetivo</b>	nível médio/técnico	nível superior	nível superior	nível superior	nível médio/técnico
<b>Formação acadêmica</b>	graduação incompleta	pós-graduação	graduação	graduação	médio/técnica
<b>Tempo de instituição</b>	3 anos e 6 meses	3 anos e 7 meses	1 ano e meio	1 ano e meio	5 anos e 5 meses

GF Gama							
	Ananias	Levi	Lídia	Rufo	Rute	Sara	Vicente
<b>Idade</b>	39 anos	30 anos	33 anos	35 anos	32 anos	40 anos	não informada
<b>Sexo</b>	masculino	masculino	feminino	masculino	feminino	feminino	masculino
<b>Estado civil</b>	divorciado	Solteiro	solteira	casado	casada	casada	casado
<b>Escolaridade necessária para o cargo efetivo</b>	nível médio/técnico	nível médio/técnico	nível superior	nível superior	nível médio/técnico	nível médio/técnico	nível médio/técnico
<b>Formação acadêmica</b>	graduação	graduação incompleta	graduação	pós-graduação	especialização	pós-graduação	pós-graduação
<b>Tempo de instituição</b>	8 anos	3 anos	10 anos	2 anos e 6 meses	3 anos e 10 meses	9 anos	4 anos

## APÊNDICE I – QUADRO DE HOMOGENEIZAÇÃO DO CORPUS

<b>TERMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES</b>	<b>TERMOS SUBMETIDOS AO SOFTWARE ALCESTE</b>
adicional de insalubridade	adicional_de_insalubridade
administração privada, administração pública, administração pública federal, etc	administração_privada, administração_pública, administração_pública_federal
ambiente organizacional	ambiente_organizacional
análise crítica	análise_crítica
analista de banco de dados, analista de sistemas, etc	analista_de_banco_de_dados, analista_de_sistemas
área administrativa, área afim, área de competência	área_administrativa, área_afim, área_de_competência
assistente administrativo, assistente de nível E, assistente em administração	assistente_administrativo, assistente_de_nível_E, assistente_em_administração
avaliação coletiva, avaliação de desempenho, etc	avaliação_coletiva, avaliação_de_desempenho
banco de dados	banco_de_dados
bem-estar	bem_estar
cabo de força	cabo_de_força
calça curta	calça_curta
carga horária	carga_horária
cem por cento, cinco por cento, sessenta por cento, etc	cem_por_cento, cinco_por_cento, sessenta_por_cento
centro de formação	centro_de_formação
chefe imediato	chefe_imediato
chefia imediata	chefia_imediata
ciência sem fronteiras	ciência_sem_fronteiras
clínico-geral	clínico_geral
colega de trabalho	colega_de_trabalho
competência coletiva, competência individual, etc	competência_coletiva, competência_individual
concurso público	concurso_público
conhecimento acadêmico, conhecimento específico, conhecimentos específicos, etc	conhecimento_acadêmico, conhecimento_específico, conhecimentos_específicos
construção coletiva	construção_coletiva
contracheque	contra_cheque
demora-se, faz-se, torna-se, etc	se demora, se faz, se torna
desenvolvimento de pessoal	desenvolvimento_de_pessoal
desvio de função	desvio_de_função
dia a dia	dia_a_dia

<b>TERMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES</b>	<b>TERMOS SUBMETIDOS AO SOFTWARE ALCESTE</b>
direito administrativo	direito_administrativo
diretor de ensino, diretor de execução financeira, etc	diretor_de_ensino, diretor_de_execução_financeira
diretor-executivo, diretor-financeiro	diretor_executivo, diretor_financeiro
diretoria de gestão de pessoas, diretoria de tecnologia da informação, etc	diretoria_de_gestão_de_pessoas, diretoria_de_tecnologia_da_informação
<i>e-mail</i>	e_mail
educação formal	educação_formal
educação não-formal	educação_não_formal
empresa de grande porte	empresa_de_grande_porte
empresa privada	empresa_privada
empresa pública	empresa_pública
empresas privadas	empresas_privadas
engenharia civil, engenharia elétrica, etc	engenharia_civil, engenharia_elétrica
engenheiro de produção, engenheiro de segurança do trabalho	engenheiro_de_produção, engenheiro_de_segurança_do_trabalho
ensino médio	ensino_médio
esfera administrativa	esfera_administrativa
esfera privada	esfera_privada
estágio probatório	estágio_probatório
ética profissional	ética_profissional
ex-aluna, ex-aluno, etc	ex_aluna, ex_aluno
FG, MEC, TCU, TI, etc	função_gratificada, ministério_da_educação, tribunal_de_contas_da_união, tecnologia_da_informação
final feliz	final_feliz
função comissionada	função_comissionada
gabinete do reitor	gabinete_do_reitor
geração do amor	geração_do_amor
gestão de empresa, gestão de pessoas, gestão de professores	gestão_de_empresa, gestão_de_pessoas, gestão_de_professores
habilidade interpessoal	habilidade_interpessoal
horário de trabalho	horário_de_trabalho
horário flexível	horário_flexível
hospital privado	hospital_privado
hospital público	hospital_público
iniciativa privada	iniciativa_privada
iniciativa pública	iniciativa_pública
instituição pública	instituição_pública

<b>TERMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES</b>	<b>TERMOS SUBMETIDOS AO SOFTWARE ALCESTE</b>
instituições públicas	instituições_públicas
instituto de meio ambiente, polícia federal, etc	instituto_de_meio_ambiente, polícia_federal
licença-capacitação	licença_capacitação
lugar pequeno	lugar_pequeno
lugar público	lugar_público
mal-acostumada	mal_acostumada
mal-compreendido	mal_compreendido
mal-entendimento	mal_entendimento
mal-utilizado	mal_utilizado
mal-visto	mal_visto
meio ambiente	meio_ambiente
nível D	nível_D
nível E	nível_E
padre Fábio de melo	Padre_Fábio_de_Melo
parte de gestão	parte_de_gestão
parte prática	parte_prática
parte teórica	parte_teórica
período de experiência	período_de_experiência
planejamento institucional	planejamento_institucional
planejamento estratégico	planejamento estratégico
plano de carreira	plano_de_carreira
política de capacitação	política_de_capacitação
pós-moderna pré-disposição, tc	pós_moderna, pré_disposição
proativa, proatividade, etc	pró_ativa, pró_atividade
pró-reitor, pró-reitores	pró_reitor, pró_reitores
pro tempore	pro_tempore
processo administrativo disciplinar, processo seletivo, processos avaliativos de desempenho, etc	processo_administrativo_disciplinar, processo_seletivo, processos_avaliativos_de_desempenho
professor substituto	professor_substituto
progressão por mérito	progressão_por_mérito
projeto elétrico	projeto_elétrico
recém-formada	recém_formada
recursos humanos	recursos_humanos
relação direta, relação interpessoal, relacionamento interpessoal, etc	relação_direta, relação_interpessoal, relacionamento_interpessoal
sala de aula	sala_de_aula
sanções administrativas	sanções_administrativas

<b>TERMOS UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES</b>	<b>TERMOS SUBMETIDOS AO SOFTWARE ALCESTE</b>
seminário de gestão	seminário_de_gestão
ser-humano	ser_humano
serviço privado	serviço_privado
servidor público	servidor_público
servidores administrativos	servidores_administrativos
setor de cadastro, setor educacional	setor_de_cadastro, setor_educacional
técnico-administrativo, técnico de enfermagem, técnicos de nível médio, etc	técnico_administrativo, técnico_em_enfermagem, técnicos_de_nível_médio
ventilador de teto	ventilador_de_teto
visão holística	visão_holística
zona de conforto	zona_de_conforto